





EDUCACIÓN POLÍTICA












Debates de una historia por construir

Marcela Pardo
y Stefan Peters
(editores)



EDUCACIÓN POLÍTICA

EDUCACIÓN POLÍTICA

Debates de una historia por construir

Marcela Pardo
y Stefan Peters
(editores)

Peters, Stefan,

Educación Política: debates de una historia por construir/ Stefan Peters y Marcela Pardo G. , editores ; coautores Bernd Overwien , Doris Santos , Gwen Burnyeat , Javier Guerrero Barón , Elida Giraldo – Gil , María Isabel Echavarría – López , Solman Yamile Díaz Ossa, Milena Montoya Serrano, Edit Rosío González Sandoval, Laura Camila Nossa, Gabriela Pinzón Plaza , Mariela del Carmen Guerra Pérez , José Hidalgo Restrepo Bermeo , Elizabeth Castillo Guzmán , María Isabel Gonzalez , Jader Agudelo , David Bernal R., Andrea Cely , Mónika Contreras Saiz, Equipo de Educación para la Paz de la Fundación Berghof .- Bogotá: Instituto Colombo - Alemán para la Paz - CAPAZ : Fundación Centro de Investigación y Educación Popular – Programa por la Paz CINEP-PPP, 2023.

232 páginas: ilustraciones y tablas; 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN (impreso) 9786289556902

ISBN (digital) 9786289556919

1. Educación política – Colombia 2. Comisiones de la verdad – Colombia 3. Educación Popular – Colombia 4. Paz y mujeres – Colombia 5. Acuerdo de Paz – Colombia 6. Educación inclusiva – Sordos – Colombia 7. Etnoeducación - Colombia 8. Educación cívica – Alemania 9. Formación política – Sordomudos – Colombia.

I. Pardo, Marcela, editor II. Overwien, Bernd, coautor III. Santos, Doris, coautor IV. Burnyeat, Gwen, coautor V. Guerrero Barón, Javier, coautor VI. Giraldo-Gil, Elida, coautor VII. Echavarría–López, María Isabel, coautor VIII. Díaz Ossa, Solman Yamile, coautor IX. Montoya Serrano, Milena, coautor X. González Sandoval, Edit Rosío, coautor XI. Nossa, Laura Camila, coautor XII. Pinzón Plaza, Gabriela, coautor XIII. Guerra Pérez, Mariela del Carmen, coautor XIV. Restrepo Bermeo, José Hidalgo, coautor XV. Castillo Guzmán, Elizabeth, coautor XVI. Gonzalez, María Isabel, coautor XVII. Agudelo, Jader, coautor XVIII. Bernal, David, coautor XIX. Cely, Andrea, coautor XX. Contreras Saiz, Mónika, coautor XXI. Fundación Berghof. Equipo de Educación para la Paz, coautor.

CDD 320.07 P48e Biblioteca Cinep/PPP-Bogotá

Educación política
Debates de una historia por construir

Justus-Liebig-Universität Giessen
Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ
Cra. 8 n.º 7-21, Claustro de San Agustín
Bogotá, D. C.
PBX: (+57 1) 342 2340
www.instituto-capaz.org

Centro de Investigación y Educación Popular/
Programa por la Paz
Cinep/PPP
Cra. 5 n.º 33B-02
Bogotá, D. C.
PBX: (+57 1) 245 6181
www.cinep.org.co

Edición: Stefan Peters y Marcela Pardo
Coordinación editorial: Edwin Parada Rodríguez
Corrección de estilo: Azucena Martínez Alfonso
Diseño y diagramación: Silvia Trujillo
Impresión: Multi-Impresos S.A.S.

ISBN (impreso): 978-628-95569-0-2
ISBN (digital): 978-628-95569-1-9

Primera edición, febrero de 2023
Bogotá, D. C., Colombia
Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*



CinepProgramaporlaPaz
Cinep_ppp
Cinep_ppp
Cinepppp
Cinep/Programa por la Paz
@cinep_ppp

instituto-capaz
institutocapaz235















Contenido

Prefacios

La educación es la clave para un futuro mejor. Este es el tenor de un amplio consenso político y social sobre la importancia de la educación. Al mismo tiempo, apenas hay un ámbito político más marcado por los conflictos sociales y políticos que la educación. Mientras que la educación tiene una connotación positiva, la disputa suele estallar en torno al contenido educativo concreto, las directrices pedagógicas y los instrumentos didácticos. En resumen: la política educativa forma parte de un consenso conflictivo. Esto es también y especialmente cierto para la educación política. Porque la educación política nunca puede ser neutral. La educación política busca fortalecer la democracia y por ende aboga por la cotroversia, al tiempo que exige y promueve el respeto de los derechos humanos y la diversidad, y establece límites claros contra las posturas e ideologías antidemocráticas e inhumanas. En este sentido, la educación política forma parte de la defensa de la democracia y es un componente central de una cultura democrática de disputa, de un desarrollo sostenible y una paz estable.

El presente libro pretende arrojar luz sobre la importancia de la educación política a partir de hallazgos por parte de una academia crítica y comprometida con la democracia y la paz y desarrollar recomendaciones prácticas para el diseño de la educación política en Colombia. También pretende facilitar un intercambio de experiencias entre el mundo académico y la práctica de Colombia y Alemania y, de esta manera, posibilitar procesos de aprendizaje mutuo y entre disciplinas, así como entre países. De esta manera, el presente libro busca contribuir al objetivo del Instituto Colombo-Alemán para la Paz de fortalecer intercambios académicos en temas relavantes para la construcción de paz en Colombia y más allá de Colombia.

Prof. Dr. Stefan Peters
Director Académico
Instituto Colombo-Alemán para la Paz

La educación siempre es política, se restrinja o no a un determinado campo de conocimiento. Es decir, es tan política la educación en general como lo es la educación para la paz o la convivencia. Esa afirmación se puede deducir de conceptos distintos de política. Por ejemplo, para la teoría sistémica norteamericana (Gabriel Almond y Bingham Powell), política es toda acción que reparte autoritariamente valores a la sociedad. De allí se puede colegir que la educación escolar con la que se disciplina a los estudiantes en los valores culturales y se les enseñan los avances de la ciencia (que también son cultura) cae en el ámbito de la política.

A una conclusión similar se puede llegar si, desde planteamientos como los de Carl Schmitt, se define lo político como la esfera de la contradicción y la política como toda acción que transforme los enemigos en oponentes. En este marco, la escuela es un espacio necesario de socialización para la construcción de ciudadanos que puedan tramitar sus diferencias sin eliminarse mutuamente.

Justamente, por la dimensión política de la educación, ella ha estado en el centro de los debates desde que se formaron las primeras repúblicas en América Latina. En el siglo XIX la cuestión de la educación fue una brecha entre los partidos liberales y conservadores del continente. Mientras los primeros querían que la educación estuviera en manos del Estado y que fuera laica, los segundos consideraban que debía estar a cargo de la Iglesia y ser confesional. En ambos casos, la educación estaba relacionada con el mantenimiento del orden social.

Empero, desde finales del siglo XIX se pone de manifiesto otra faceta de la educación, también relacionada con su carácter político: su capacidad emancipatoria, que se ensaya en espacios de formación para obreros y, más adelante, en la educación popular que se extiende a todos los actores subalternos. Así, la educación popular rompió la jerarquía profesor- educando con el fin de co-construir conocimiento para transformar las condiciones sociales de inequidad y de injusticia.

Desde el inicio de los proyectos de educación en Colombia, la Compañía de Jesús ha ocupado un lugar destacado, como se muestra en un capítulo de este texto. Desde los años setenta ese papel se enriquece con la labor del Cinep, que

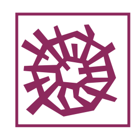
se enfocó en la investigación social, muchas veces investigación acción participativa, orientada a comprender las causas estructurales de fenómenos como la pobreza y la inequidad en Colombia, con el fin de brindar educación y herramientas para la transformación de esas condiciones. Desde su creación, el Cinep se ha comprometido con una educación (formal o no) que sea pertinente para la sociedad, que contribuya a fortalecer los valores y las actitudes democráticas y que construya una cultura de paz y convivencia. Desde esa misionalidad histórica apoyamos la edición de este texto y contribuimos con un capítulo sobre la experiencia de la educación para la paz. Consideramos que asistimos a un escenario que ofrece posibilidades de transición del conflicto hacia la paz y oportunidades de fortalecimiento de la democracia que requieren una reflexión sobre la educación como actividad transformadora.

Este libro propone esa reflexión desde el diálogo con la experiencia alemana, desde nuestra experiencia educativa y de cara a las los compromisos adquiridos en los Acuerdos de Paz y frente al Legado de la Comisión de la Verdad.

Martha Lucía Márquez
Directora General
Centro de Investigación y Educación Popular/Programa Por la Paz

Introducción

Marcela Pardo y Stefan Peters



Colombia se encuentra en una encrucijada. Mientras que el proceso de paz con las extintas FARC-EP sigue confrontándose con importantes desafíos de implementación, el Gobierno actual propone, con el eslogan de una paz total, la construcción de una paz que a su vez sería aún más compleja, pero también muy necesaria. Al mismo tiempo, con los planteamientos de una transformación socio-ecológica, el nuevo Gobierno busca dialogar con los grandes desafíos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI: la paz, la justicia social y la lucha contra el cambio climático. Todos estos temas relevantes requieren amplios debates, conocimientos por parte de la ciudadanía y, sobre todo, las capacidades para poder influir en las políticas públicas. Por ello, la educación política tiene un rol especialmente importante para robustecer estos cambios. No obstante, queda la pregunta: ¿qué tipo de educación, a través de qué tipo de medidas y con qué enfoques, puede contribuir a la construcción de una sociedad más pacífica, democrática, justa y sostenible?

El presente libro busca aportar a estos debates proponiendo profundizar en discusiones sobre temas que abordan las tensiones sobre educación y política en Colombia. Sin acotar las posibles aristas o abordajes históricos, nos centramos en cuatro asuntos: el primero sostiene un diálogo agudo entre la tradición de la educación político-histórica –o educación cívica– en Alemania y los hitos de una educación política en Colombia; el segundo debate atiende las trayectorias y retos de la educación en relación con el Acuerdo de paz de la Habana, que incluso con miras hacia el proyecto de Paz Total va a incrementar su importancia; el tercero se detiene en comprender la herida histórica de la escuela en Colombia y las maneras cómo ha resistido a estos embates; finalmente, proponemos otros ángulos de acercamiento, no por ello menores, como la influencia de las telenovelas, la formación política en la población sorda en Colombia y el papel de las universidades.

Otros asuntos que conforman este proyecto de construcción de paz a través de la educación son las preguntas que nos quedan. Por ejemplo, frente a relación de las emociones en la educación de lo político, las nuevas expresiones de la derecha global y los mensajes de odio, las educaciones propias de comunidades indígenas, la educación ambiental y climática, las educaciones de la

diversidad de género y sexual, y la profundización de los conflictos globales que son asuntos de un campo de disputa del orden político, económico y social.

Abarcar estos asuntos exige un grupo amplio y cualificado de autores/as que abordan tradiciones académicas como la educación y la pedagogía, la sociología de la educación, la historia de la educación, los estudios feministas, los estudios culturales, y las prácticas y experiencias educativas. En total, son catorce capítulos que a la larga muestran la importancia de generar un debate social y diverso sobre la consolidación de apuestas de educación política tanto en la escuela como en la sociedad en general, y que permita profundizar en las aperturas democráticas y en la consolidación de la paz.

Diálogos entre Alemania y Colombia

Con el Acuerdo de La Habana se ha ampliado la discusión frente a la educación y las pedagogías de paz en las que el mismo Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ), desde 2017, ha buscado aportar. Sin embargo, hemos sido conscientes de que el ámbito de lo que podría denominarse educación política, aunque presente de manera histórica en las aulas y fuera de ellas, permanece invisible en su enunciación cotidiana. Eso no quiere decir que la educación para la paz no sea política, pues no hay nada más político que la paz. Sin duda, parte de lo que es hoy la educación política en Colombia pasa por la educación para la paz.

Sin embargo, quisimos ampliar el debate de la educación política en el país y, por ello, identificar sus hitos y trayectorias en paralelo con la tradición alemana. Frente a esta última, el profesor **Bernd Overwien** reconstruye los principios de la educación política en Alemania, sobre la base de que no es una educación neutral porque tiene como bandera la democracia. La controversia, la toma de posición política por parte de los docentes y el no adoctrinamiento de los estudiantes son principios adoptados por el Consenso de Beutelsbach desde hace casi cinco décadas en el país germano, inicialmente en las escuelas, y cada vez más en organizaciones de la sociedad, que no están exentas de disputas y preocupaciones. Su texto, al poner énfasis en la democracia, también señala el populismo de derecha que atenta contra los principios mencionados. Así que la defensa por la educación política es, a su vez, una defensa por la democracia.

Teniendo como punto de partida los principios mencionados, la profesora **Doris Santos** se pregunta qué tanto pueden dialogar las tensiones propias entre política y pedagogía entre ambos países. Para ello, en su capítulo nos presenta tres hitos de la historia de Colombia que la han configurado. Llama la atención

que dentro de estos hitos se encuentre el de la formación jesuita y el papel que juega el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) en este campo, que ha tenido un rol en los últimos cincuenta años en el país y que también es uno de los editores de este libro. Otro hito se recoge en la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa (IAP) y el Abya Yala. Finalmente, se detiene en la didáctica de las ciencias sociales y en la enseñanza de la historia.

Para terminar esta sección colombo-alemana, **Stefan Peters** desarrolla una serie de propuestas para abordar el campo de la educación política-histórica en Colombia, teniendo en cuenta que la actual coyuntura puede entenderse como una ventana de oportunidad para repensar la educación política, pero también señalando desafíos importantes como las desigualdades sociales extremas o la continuidad de la violencia en muchas regiones el país.

Educación en medio del Acuerdo de Paz

Tres asuntos se abordan en esta sección. La primera, bajo el análisis de **Gwen Burnyeat** sobre la relación Estado-sociedad civil en la estrategia pedagógica de la Comisión de la Verdad (CEV). Este asunto tiene un antecedente en sus investigaciones con respecto a lo realizado en el gobierno de Juan Manuel Santos. La autora reconoce los esfuerzos por una "pedagogía de paz" desde entonces, pero también –como parte de su balance– presenta las limitaciones y retos en la estrategia de la CEV con la "red de aliados". Entre otros, uno de los desafíos sigue en las aulas, particularmente vinculado con la enseñanza de la historia.

Sobre este asunto, el profesor **Javier Guerrero** reconstruye las tensiones que existieron entre el Estado y la sociedad colombiana en la construcción de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, cuyo objeto es "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia". En su texto establece los derroteros que aún presenta la implementación de esta política pública en las instituciones educativas, la importancia que tiene el Informe de la CEV y, sobre todo, nos muestra las oportunidades de que Colombia cuente con instrumentos de política pública para la enseñanza de la Historia de contribuya a la paz.

Ahora bien, ¿cómo se aborda la educación en el marco de los firmantes de Paz? Esta respuesta es amplia con apuestas multisectoriales y multinivel. Para este libro se sumaron **Elida Giraldo-Gil y María Isabel Echavarría**, dos profesoras de la Universidad de Antioquia, quienes llevaron a cabo una propuesta educativa con mujeres firmantes en la ciudad de Medellín. Lo interesante de esta metodología son los aprendizajes de un abordaje desde la perspectiva

feminista para situar la relación entre educación, género y reincorporación política en el marco del Acuerdo.

La escuela herida

En esta sección, el punto de partida son los estragos que ha causado el conflicto armado en la escuela, primordialmente en la pública, en el sector rural y en los territorios poblacionales más vulnerables. El panorama de lo rural en Colombia y las problemáticas que resultan de la brecha de lo urbano-rural en lo educativo es lo que presenta el equipo de investigadoras de **Educapaz** en su capítulo. Adicionalmente, proponen lecciones para la transformación de la educación y para la paz en los territorios rurales, después de que las investigadoras tuvieran diálogos con docentes y directivos docentes de diecisiete comunidades educativas que se hicieron durante el primer semestre del año 2021. Sin duda, incluye la importancia del cumplimiento del punto 1 del Acuerdo de Paz, relativo a la Reforma Rural Integral.

Sumado a las violencias estructurales de desigualdad, la escuela también ha padecido de las consecuencias del conflicto armado. En este sentido, maestras y maestros, niños, niñas y adolescentes y, en general, la comunidad académica, han tenido que tomar partido de esta situación y declarar acciones de resistencia y una escuela para una educación basada en principios ético-políticos. Con estas preocupaciones, **José Hidalgo**, coordinador nacional del proyecto *Escuela Territorio de Paz* de la FECODE, nos cuenta en qué consiste este proyecto que ha sido reconocido a nivel nacional y nos deja preguntas sobre cuál es la escuela que se necesita en un contexto de guerra y que surgió de la mano del *Movimiento Pedagógico Colombiano*.

En esta línea, la docente **Mariela Guerra** nos presenta una propuesta pedagógica específica dirigida a estudiantes de grados 10 y 11 de básica secundaria de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, un colegio público de Bogotá, cuyo propósito fue brindar nuevas posibilidades de comprensión y explicación del conflicto político del país. Esa experiencia pedagógica permitió fortalecer la habilidad de pensamiento crítico y político de los/as jóvenes involucrados/as. El conflicto entre indígenas caucanos y miembros del Ejército colombiano a mediados del año 2012 fue la coyuntura y la razón motivadora de esta experiencia educativa.

Para finalizar este apartado, **Elizabeth Castillo,** de la Universidad de Cauca, muestra las experiencias etnoeducativas afrocolombianas promovidas en las

diferentes geografías del Cauca, más de treinta años después de que en la Constitución Política de 1991 se reconocieran en Colombia un conjunto de derechos colectivos para las comunidades afrodescendientes. Tiempo en el que, de manera simultánea, se ha recrudecido la guerra y se han incorporado en los currículos y las culturas escolares la perspectiva comunitaria y cultural de las poblaciones afrocolombianas como patrimonio, en lo que a etnoeducación afrocolombiana se refiere. En ese contexto, la profesora señala cuatro tendencias en la construcción de las pedagogías de la paz con las cuales se ha resistido el embate de la guerra y su impacto en la socialización de las generaciones más jóvenes.

Otros ángulos

Existen abordajes puntuales de la educación política que no están ligados a los apartados anteriores, pero que permiten comprender que este en un campo dinámico que es difícil de agotar de manera absoluta. Uno de ellos es lo que sucede con la formación política con la población sorda. Para mostrar lo que implica esto, en medio de la conversación pública sobre la paz, la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República realizó una herramienta llamada *Señas para la paz* (2017) que sigue divulgándose hoy en día. Con respecto a ello, se encuentran retos particulares para que esta población se reconozca como parte de la sociedad, y que describe la autora del capítulo **María Isabel González**, líder del programa de inclusión de la Red de Bibliotecas del Banco de la República y coordinadora editorial de *Señas para la Paz*.

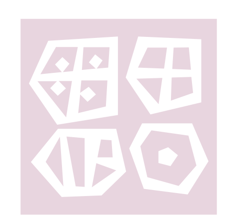
Como otro ángulo de análisis, la investigadora **Mónika Contreras** presenta en su capítulo seis reflexiones preliminares sobre las telenovelas y series basadas en la historia reciente de la región que afectan las prácticas y los procesos de formación política. Con ejemplos concretos expone el potencial que estas telenovelas y series tienen para instalar temas claves de la realidad política latinoamericana. A manera de conclusión, se muestra un ejemplo de qué pasa cuando los y las televidentes no disponen de las herramientas necesarias para hacer un visionado crítico de los contenidos, y se formula una invitación a que diversos actores de la sociedad compartan la responsabilidad de pensar y generar herramientas para un consumo crítico de los medios de entretenimiento, pues esta responsabilidad no solo recae sobre los canales y las productoras de televisión.

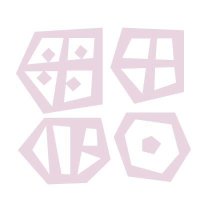
Para finalizar este apartado, se incluyó un capítulo sobre la manera cómo las universidades se han relacionado con la educación popular, siendo esta corriente pedagógica una de las más explícitas en vincular la educación con la

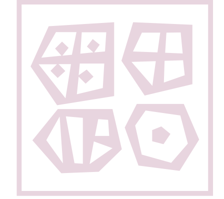
política, propia de los movimientos sociales. Por eso, las/os docentes **Andrea Cely, Jader Agudelo, David Bernal y Marcela Pardo** presentan la experiencia y comprensiones desde tres universidades colombianas que, desde los años sesenta, han planteado acciones, currículos y desarrollos investigativos que dan cuenta, por un lado, de la relevancia del vínculo entre las organizaciones sociales comprometidas con la formación de maestras y maestros, y por otro, del papel de la academia crítica en la transformación social y política de la sociedad. Ahora bien, como dicha relación no está exenta de tensiones y debates, a manera de conclusión presentan aprendizajes y desafíos de esta apuesta epistemológica, y precisan su aporte en la formación política para el fortalecimiento de nuestras democracias.

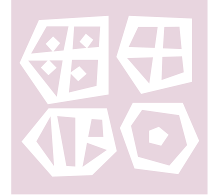
A modo de epílogo y de cierre, presentamos un corto texto realizado por el Equipo de Educación para la Paz de la **Fundación Berghof** que ofrece elementos de reflexión sobre cómo afrontar la guerra en Ucrania por quienes trabajan desde la educación por un futuro orientado a la paz. Estas reflexiones, que son a su vez pautas para la acción, nos ofrecen guías, luces y orientaciones para una apuesta global de paz.

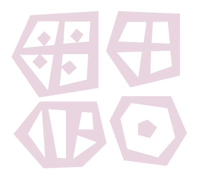
Después de realizar este recorrido extenso, pero no exhaustivo, desde el Instituto CAPAZ esperamos aportar a ese campo de conocimiento y de acción, que es parte importante para la consolidación de la democracia, la cualificación de ciudadanías y la exigibilidad de derechos.

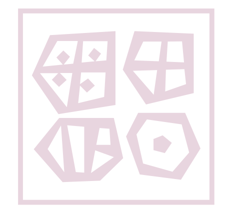
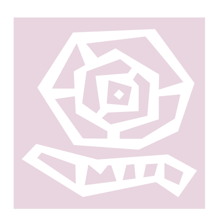


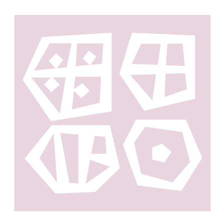



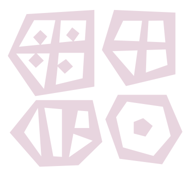



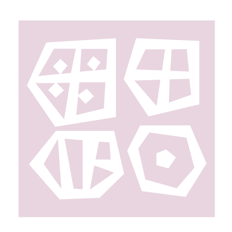








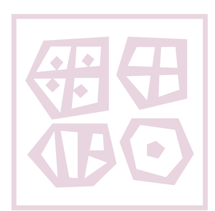
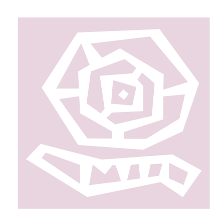


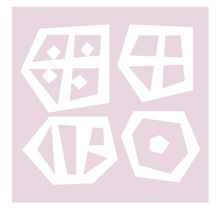



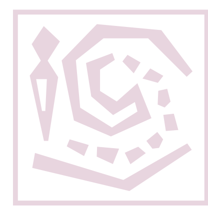
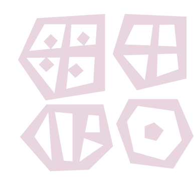


DIÁLOGOS ENTRE ALEMANIA Y COLOMBIA





La educación política no es neutral



Bernd Overwien

La educación política en Alemania está firmemente anclada en las escuelas y en las estructuras educativas extracurriculares. Está estrechamente relacionada con la educación para la democracia y también tiene su lugar en las clases de ciencias de la escuela primaria (Overwien, 2019). La educación política y la educación para la democracia forman parte de la educación en ciencias sociales. En los ámbitos de aprendizaje escolar y extraescolar se estudian los contextos políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales. El objetivo es cimentar un juicio basado en la ética y la moral, así como el fomento de la acción política (Deutschen Vereinigung für Politische Bildung [DVPB], 2014; Wohnig y Zorn, 2022). La educación política contribuye al desarrollo de los conocimientos y habilidades adecuados, por lo tanto, es indispensable para una sociedad democrática. Negt lo expresa así: "Creo que la educación tiene una necesidad existencial en nuestras condiciones porque la democracia es la única forma de gobierno que debe aprenderse" (2004, p. 197). En un sentido crítico-ilustrado, la educación política debe ser una contribución a la autoliberación, con el objetivo de apoyar la madurez y la emancipación. En última instancia, también se trata de la cuestión de las estructuras y las limitaciones en las que se ven envueltas las personas y cómo estas les impiden encontrar el acceso a los campos políticos (Eis, 2013, p. 74f). En términos de valores democráticos, la educación política solo puede considerarse en el contexto de su fundamento democrático (Oberle, 2017, p. 119 y ss.). Por lo tanto, la educación política no es neutral, ya que existe un marco normativo claro en la Ley Fundamental o en las Constituciones y en lo referente a los derechos humanos. Por otro lado, no es un mero medio para un fin, no debe ser afirmativa, sino que debe tomar en serio el tema del aprendizaje (Bünger, 2022).

En Alemania, esta forma de entender la educación política desde hace algunos años está siendo atacada masivamente. Los populistas de derechas dicen representar al "pueblo" y se oponen a los principios básicos de la democracia, como el de tratar los problemas políticos de forma controvertida. A un debate diferenciado se contraponen las afirmaciones. Hay una polarización constante en las

figuras de "nosotros" y "ellos", "bueno o malo" y "correcto o incorrecto". Se afirma que en Alemania no hay libertad de expresión, al tiempo que se difunden teorías conspirativas y escenarios catastróficos que inducen al miedo (Hafeneger, 2017). Los profesores de las escuelas y colegios son atacados a veces por parlamentarios de un partido populista de derechas, con la acusación de que no se adhieren a la neutralidad requerida. En la educación política extraescolar se reclama el "deber de neutralidad" del Estado, se critica duramente la financiación pública de los proyectos de educación democrática y se introducen iniciativas contra dichos proyectos en los parlamentos estatales (Rosbach, 2018).

Frente a estos ataques, los actores de la educación política deben asumir cada vez más su mandato y las normas correspondientes (Mittnik et al., 2018). No se trata de retroceder, sino de una defensa consciente, firme y lo más ofensiva posible con respecto a fortalecer los valores democráticos. En este contexto, la racionalidad apoyada científicamente y la consideración abierta de los problemas siguen oponiéndose a los mitos y la propaganda implícitos, que, al fin y al cabo, también forman parte de la esencia del gobierno autoritario (Hafeneger, 2017, p. 51). Al mismo tiempo, la educación política y también la educación para la democracia deben ocuparse más que antes de los estados emocionales desencadenados por la política. Se trata de la impotencia, el miedo, la ira y la desesperación, el odio y la envidia con respecto a guerras, cambio climático y otros fenómenos de crisis. Pero también se trata de la esperanza, la solidaridad o la capacidad de empatía (Besand et al., 2019).

Reglas en la educación política – el Consenso de Beutelsbach

En la educación política hay reglas para aclarar cómo tratar las diferentes posiciones políticas que se encuentran dentro de un marco normativo. En Alemania, el Consenso de Beutelsbach tiene una importancia fundamental. El Consenso de Beutelsbach surgió en la década de 1970, en un momento de considerable disputa política sobre los objetivos y las formas de la educación política. Desde entonces ha sido un elemento básico de la autocomprensión profesional de la formación política, que ha sido poco criticada. Wehling (2016[1977], p. 24) formuló tres principios básicos para la educación cívica como resultado de una conferencia, los cuales desde entonces se conocen como el Consenso de Beutelsbach: primero, "**Prohibición de adoctrinar**". No está permitido dominar al alumno –por cualquier medio– en el sentido de las opiniones deseadas e impedirle así "adquirir un juicio independiente". Aquí

es exactamente donde está la frontera entre la educación política y el adoctrinamiento. El adoctrinamiento, sin embargo, es incompatible con el papel del profesor en una sociedad democrática y con el objetivo –ampliamente aceptado– de la madurez del alumno.

Segundo principio: "Lo que es **controvertido** en la ciencia y la política también debe parecerlo en las aulas". Esta exigencia está estrechamente ligada a la prohibición del adoctrinamiento, porque si se ignoran los puntos de vista diferentes se suprimen las opciones, se quedan sin discutir las alternativas, se ha tomado el camino del adoctrinamiento. La cuestión es si el profesor no debería tener siquiera una función correctora, es decir, si no debería elaborar especialmente aquellos puntos de vista y alternativas que son ajenos a los alumnos (y a otros participantes en actos de formación política) debido a su respectivo origen político y social. Al enunciar este segundo principio básico queda claro por qué el punto de vista personal del profesor, su formación científico-teórica y su opinión política carecen relativamente de interés. Retomando un ejemplo ya mencionado: su forma de entender la democracia no supone un problema, porque también entran en juego otros puntos de vista opuestos.

Tercer principio: **"Poner los estudiantes en el centro"**. Hay que poner al alumno en posición de analizar una situación política y sus propios intereses, así como de buscar formas y medios para influir en la situación política encontrada en el sentido de sus intereses. Este objetivo incluye en gran medida un énfasis en las habilidades operativas, que es una consecuencia lógica de los dos principios mencionados.

Estos tres principios básicos del Consenso de Beutelsbach han sido aceptados desde entonces como directrices para una buena educación política. Sin embargo, también tienen una función protectora para los profesores cuando se les acusa de influir deliberadamente en el desarrollo de las actitudes políticas de los alumnos. Sibylle Reinhardt (2012, p. 29) ve aquí un verdadero problema: "Durante mucho tiempo, los profesores fueron observados con recelo para ver si imponían sus propias opiniones políticas a los alumnos, por ejemplo". Y "la acusación de manipulación significaba que –sin que se revelara y en contra del interés de los alumnos– se transmitían de forma imperceptible pero efectiva informaciones, juicios y decisiones unilaterales".

Sin embargo, el Consenso de Beutelsbach no llama a la neutralidad. Los profesores pueden y deben tener sus propias posiciones políticas. Schiele (2016b) ve aquí algunos malentendidos. Es cierto que el profesor tiene que adoptar un papel flexible en los debates de las clases de ciencias sociales y asumir posiciones o patrones de argumentación que no están representados en la clase o lo

están muy débilmente, aunque no se correspondan con sus convicciones personales. Si la clase avanza demasiado deprisa hacia un consenso, es tarea del profesor suscitar la disensión y animar así el debate. De esta forma, se debería introducir en el debate el mayor número posible de posiciones controvertidas en relación con el tema en cuestión. Sin embargo, esto no significa que los profesores no puedan expresar sus ideas políticas personales en el aula. Por el contrario, los alumnos se interesan explícitamente por la opinión de su profesor sobre el tema. No obstante, este debe asegurarse siempre de que los alumnos no tengan la impresión de que su opinión tiene más peso que las de ellos, para no limitar futuras expresiones de sus conceptos. Un profesor que trabaja profesionalmente a un alto nivel acoge explícitamente una gama diversa de opiniones (Mittnik, Lauss y Schmid-Heher 2018, p. 24).

Una estricta neutralidad del profesor podría incluso enviar una señal completamente equivocada a los alumnos. Frank Nonnenmacher (2011, p. 91) considera que "este modelo de rol establecido por dicho profesor es altamente fatal". Promueve la "virtud de la falta de opinión, de no involucrarse, de no mostrar los colores". Más bien, los alumnos pueden percibir un modelo de conducta en el profesor, en la medida en que ven en él a una persona interesada en la política, a veces incluso activa, que se ocupa del tema y ha elaborado una opinión individual a partir de la información disponible. Los jóvenes también pueden orientarse a este tipo de modelos democráticos aunque no compartan la opinión particular del profesor.

Durante años, la cuestión de los límites de la controversia fue un tema casi ignorado, y durante mucho tiempo casi nadie habló del hecho de que la Ley Fundamental o las Constituciones democráticas y los derechos humanos deben ser considerados el fondo normativo del Consenso de Beutelsbach. Tal vez esto se dio por sentado. Por ejemplo, Sander (1995, p. 217) ya había señalado en los años 1990 que la educación política se considera parte de una cultura política democrática. Henkenborg (2016, p. 190) recoge este impulso y deja claro que los niños, jóvenes y adultos deben aprender a reconocer y apoyar "la función, el contenido y el valor de la democracia desde su propia percepción y experiencia..." en los actos de educación política. Señala que los puntos de vista críticos juegan necesariamente un papel aquí. Sin embargo, el menosprecio de la democracia no forma parte de esto. Grammes (2014, p. 267) subraya que el principio de controversia no es en absoluto neutral en cuanto a los valores, ni relativista, sino que se fundamenta en una teoría normativa del pluralismo. Forma parte de la profesionalidad de la actividad docente, pero requiere un alto grado de reflexividad.

La prohibición de adoctrinar y la promoción de la controversia se vuelven especialmente difíciles cuando se trata de la proximidad a la acción política. Dentro de la didáctica política, que se ocupa principalmente del aprendizaje político en las escuelas, existen controversias sobre la aplicación del objetivo de la agencia política y formar para involucrarse más allá de las elecciones. Por ejemplo, los representantes de una concepción más cognitiva de la competencia consideran que las posibilidades de acción política en la escuela son muy limitadas. Esto solo puede demostrarse aquí mediante la simulación y la comunicación. La intervención con vistas a las decisiones políticas prácticas, entonces, no sería posible en la educación política. La educación política en la escuela puede, "en el mejor de los casos", preparar para los procesos de involucramiento (Detjen et al., 2012, pp. 15, 66). Es cierto que la orientación a la acción se considera un principio didáctico establecido. Detjen et al. (2012), sin embargo, evitan la cuestión de si escribir una carta al director de un periódico o al alcalde es una acción política en la educación política. Aquí ven, en el mejor de los casos, una anticipación de la acción política y una manifestación de juicio. Según este concepto, la competencia de participación se encuentra más bien fuera de la educación política (Detjen et al., 2012, p. 89 y ss.). Aunque ya no tiene mayor importancia el conflicto que desde principios de la década del 2000 se ha venido gestando entre los representantes de la ciencia de la educación democrática y los de la didáctica política, este reaparece cuando autores de la didáctica política como Detjen se declaran incompetentes con respecto a los campos de aprendizaje político dentro de las escuelas, por ejemplo, el consejo de clase, etc.

Reinhardt (2017), por su parte, identifica campos de acción política y espacios de acción real dentro de la institución escolar. La educación política, dice, debe referirse a la acción política, de lo contrario la actividad cívica se limita a la reflexión. Identifica como problemático el posible accionismo y también el peligro de abrumar a los estudiantes. Aunque el Consenso de Beutelsbach sigue vigente, los profesores no son neutrales y no deben actuar como tales. Esto tendería a hacerlos poco confiables, ya que de lo contrario se declararían incapaces de tomar una posición política. Sin embargo, la acción política desde el aula puede ser problemática, continúa Reinhardt (2017), porque tanto la actitud del profesor como la dinámica de un grupo de aprendizaje tienen el potencial de abrumar.

También hay que señalar que el tercer principio del Consenso de Beutelsbach, que pide que se ponga a los estudiantes en el centro, se descuida con demasiada frecuencia. Aquí debe tratarse de una corrección del rumbo, que puede esbozarse como sigue:

> Las exigencias de la tercera frase del Consenso de Beutelsbach aún no se han cumplido en la educación política: en ella se afirma no sólo que los estudiantes deben aprender a analizar sus propios intereses y a influir en la situación política en consecuencia, sino que esto debe incluir "en gran medida las habilidades operativas". (Widmaier, 2013, p. 48).

Educación política fuera del aula, espacios educativos extraescolares y financiamiento público

El término "educación política extraescolar de jóvenes y adultos" se refiere a un amplio campo dentro de un panorama muy diverso de proveedores, que incluye una gran pluralidad. Tal vez por ello, el Consenso de Beutelsbach solo se discute en el ámbito de educación de proveedores educativos extraescolares desde mediados de los años noventa (Widmaier, 2011, p. 143). Así, los actores de educación política extraescolar suelen ser una especie de "empresas de tendencia", cada una con un trasfondo de valores diferente. Según Schiele (2016a, p. 74), no se puede esperar que una fundación de un partido o una organización de educación sindical ofrezca educación política al estilo de Beutelsbach. Mientras se garantice la transparencia, esto no parece problemático. Por otro lado, no puede ser difícil respetar la prohibición de adoctrinar, practicar la controversia y, al mismo tiempo, mantener la transparencia con respecto a las propias posiciones de la organización e incluir la perspectiva de los participantes.

Hufer (2013) considera que los tres principios del Consenso de Beutelsbach son de especial importancia en lo que respecta a la legitimidad de la educación política frente a los posibles intentos de los representantes de las instituciones y de los políticos de la educación, de instrumentalizar la labor educativa y de orientarla según las ideas partidistas o ideológicas (prohibición de adoctrinar). El Consenso de Beutelsbach también sirve para preservar la pluralidad de opiniones con el fin de lograr un debate abierto y controvertido en el sentido de la orientación de los participantes (principio de controversia) y permite la orientación partidista y de acción como principio político-educativo (análisis de la situación e influencia en la situación política).

El primer argumento de Hufer ya tuvo un papel en los debates anteriores. En 1974, los patrocinadores y socios de la Agencia Federal para la Educación Política (Bundeszentrale für politische Bildung) subrayaron que el "posiblemente necesario partidismo de la educación política [...] puede corresponder a un acuerdo sobre determinados objetivos de acción y determinadas vías de

actuación" (citado por Widmaier 2016, p. 105). La financiación estatal no debe excluirlo. Existe el peligro "de que la independencia de la formación política sea anulada por influencias ministeriales o partidarias" (citado por Widmaier 2016, p. 105). En el pasado hubo cierta incertidumbre entre los representantes de los centros estatales de formación política sobre cómo tratar el Consenso de Beutelsbach. Desde principios de la década de 2000, ha surgido un claro consenso dentro de los debates profesionales de que no se debe crear una trampa de política de financiación con respecto al Consenso de Beutelsbach (Widmaier, 2016, p. 106). Esto pondría en peligro la pluralidad de los organismos de financiación.

El manejo de la normatividad y al mismo tiempo la controversia se expresa claramente, por ejemplo, en la convención del trabajo de educación política de la Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB). Desde una perspectiva ético-social-cristiana, se aclara que las actividades educativas tienen que ver con las funciones básicas de la educación política; con el conocimiento fáctico de los procedimientos, las instituciones y los procesos políticos; y con el fomento de la capacidad del individuo para emitir juicios independientes y animarle a emprender acciones políticas. La educación política no está exenta de valores, por el contrario, siempre se basa en ellos. Tiene que funcionar sobre la base de los valores de la Ley Fundamental como responsabilidad pública y con financiación pública. Dado que la Ley Fundamental se basa en una sociedad pluralista, existe una gama natural de valores legítimos en ella y, por tanto, también una diversidad legítima de enfoques de la educación política (AKSB, 2009).

También, desde una perspectiva jurídica, "la apertura y la pluralidad del debate político (sin embargo) no deben ponerse en peligro por una neutralidad mal entendida y por nociones rígidas de igualdad" (Hufen, 2018, p. 221). Desde un punto de vista constitucional, los proveedores de formación política no pueden ver restringida su labor por la acción del Estado, siempre que no se persigan objetivos anticonstitucionales:

> Los actores privados tienen derechos fundamentales, que no pueden verse perjudicados por requisitos de neutralidad excesivos. Desde luego, no pueden convertirse en una "automortificación" política y en un bozal a la hora de enfrentarse a grupos y partidos extremistas cuando se utilizan fondos públicos. (Hufen, 2018, p. 221).

Aquí se hace una clara distinción entre la acción del Estado, para la que existe un requisito de neutralidad, en particular con respecto a la libertad de los partidos, pero esto no se aplica explícitamente a los actores de la educación política,

quienes operan en un campo amplio y pluralmente estructurado. Si los organismos estatales niegan la financiación porque las organizaciones son críticas con el Partido AFD de ultraderecha, esto es legalmente incorrecto (Hufen 2018, p. 216).

También se plantean preguntas cuando hay cooperaciones entre actores de la educación política escolar y extraescolar. Esta cooperación existe ahora en muchos lugares y sobre temas muy diferentes. Los colegios no siempre participan, pero también hay bastantes actores que colaboran directamente con estos. En la ciudad de Kassel, en el estado federado de Hesse, por ejemplo, los jóvenes se reúnen frente a una tienda especializada en ropa de comercio justo. Los organizadores presentan la conexión entre la producción de algodón, la fabricación y la venta de la ropa, y se discuten los efectos de su propio consumo en perspectivas globales. A continuación, el recorrido se desplaza a otros lugares que son relevantes para una apreciación crítica del consumo (Emde, 2017). Aquí ocurre algo que está entre la acción política y la educación política. Scheunpflug (2007, p. 15) teme que la prohibición de adoctrinar del Consenso de Beutelsbach pueda afectar a las organizaciones no gubernamentales y que su trabajo con las escuelas sea cuestionado. Nonnenmacher ve un problema diferente: el de la restricción del trabajo educativo por medio del Consenso de Beutelsbach:

> Todos los intentos de difamar la acción cívica que surgen de la educación política, especialmente cuando utiliza formas demostrativas de protesta contra las estructuras dominantes, (son) difamados como accionismo. Cualquiera que defienda la "acción política" de cualquier manera debe esperar, al menos, que se le difame invocando la primera frase de BK. (2011, p. 92).

Emde (2017, p. 255f) señala que, en el caso del ejemplo de las excursiones, debe haber, por supuesto, una preparación escolar y un trabajo de seguimiento a los alumnos, que los apoye en su capacidad de emitir juicios. Sin un trabajo preparatorio, ve el peligro de que la acción educativa no esté orientada al destinatario, sino que siga los intereses de los iniciadores. Sus objetivos, sin embargo, no tienen por qué coincidir con lo que es pedagógicamente responsable. También afirma claramente que se subestima a los niños y adolescentes. No son estúpidos y percibirán y rechazarán la agitación como tal, afirma.

Elverich (2017) ve oportunidades particulares para la cooperación entre las escuelas y la educación extraescolar, especialmente en el campo de la prevención del extremismo de derecha y del racismo que se requiere explícitamente en varias leyes escolares de los estados federales. Los profesores suelen rehuir

abordar las posturas antihumanas y de extrema derecha por la fuerte carga emocional y la falta de conocimiento. En la cooperación, por ejemplo, con proyectos de educación para la democracia, esto es más fácil por razones de competencias compartidas.

Es, entonces, responsabilidad de los profesores asegurar la controversia en la visión global del proyecto de enseñanza correspondiente.

Referencias

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. [AKSB]. (7. Januar 2009). *Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen.* https://www.aksb.de/fileadmin/redaktion/1._Ueber_uns/1._Wer_wir_sind/Konvention_Ergaenzung_20_09_10__AmPulsderZeit_NEU_1.pdf

Besand, A.; Overwien, B. & Zorn, P. (2019). Gefühle über Gefühle zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung – eine Einführung. In U. Frevert; M. Amico; A. A. Arndt; J. Brauer; F. Buscemi; K. Lichau; C. Moine; H. Malone; P. Nielsen; K. M. Pahl & J. Wambach Politik mit Gefühl. Palgrave Macmillan.

Bünger, C. (2022). Weder neutral noch zweckbestimmt. Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (S 41-52). Bundeszentrale für politische Bildung,

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS.

Deutschen Vereinigung für Politische Bildung E.V. [DVPB]. (11. November 2020). *Politische Bildung für die Demokratie. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.* http://dvpb.de/wir-ueber-uns/positionen/positionspapier/

Eis, A. (2013). Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt. In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische politische Bildung?* (S 69-77). Wochenschau Verlag.

Elverich, G. (2017). Die Kooperation schulischer und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung sein kann. Einführung in die politische Bildung* (S. 141-152). Wochenschau Studium.

Emde, O. (2017). Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes, & B Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für Nachhaltige Entwicklung* (S 243-264). Barbara Budrich.

Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S 266-274). Wochenschau Verlag.

Hafeneger, B. (2017). Aufklärung, Wissen und Reflexion vs. Fake News, Mythen und Legenden. Herausforderungen für die politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, (4), 48-53.

Henkenborg, P. (2016). »Eine Kultur des Dissenses« Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In Z. Widmaier, *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S 187-196). Bundeszentrale für politische Bildung.

Hufen, F. (2018). Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, RdJB, 66(2), 216-221.

Hufer, K-P. (2013). Politische Bildung aus dem Geist der Aufklärung: Ein Grundverständnis und seine Herleitung. In K-P. Hufer, T. W. Länge, B. Menke, B. Overwien & L. Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können: Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S 23-34). Wochenschau Verlag.

Mittnik, P.; Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf

Negt, O. (2004). Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In K-F. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S 196-213). Wochenschau Verlag.

Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation*

als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung (S 83-110). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierung von Lehrkräften als Element ihrer Professionellen Kompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S 114-127). Wochenschau Verlag.

Overwien, B. (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung–Angst in der politischen Bildung? *heiEDUCATION Journal*, (7), 57-72..

Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. https://www.instituto-capaz.org/en/educacion-civica-en-alemania-desarrollo-y-aspectos-de-la-discusion-actual-documento-de-trabajo-capaz-2-2019/

Reinhardt, S. (2012). *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4., überarbeitete Auflage). Cornelsen.

Reinhardt, S. (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann* (S 105-114). Wochenschau Studium.

Rosbach, J. (11. Januar 2018). *AfD will Demokratie-Vereinen Förderung entziehen*. https://www.deutschlandfunk.de/parlamentarische-anfragen-afd-will-demokratie-vereinen.862.de.html?dram:article_id=408111

Sander, W. (1995). Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen* (S 11-21).

Schiele, S. (2016a). Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modererscheinung! Zur historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S 68-77). Bundeszentrale für politische Bildung.

Schiele, S. (2016b). Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis. In J. Schmidt & S. Schoon (Hrsg.), *Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens.* Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg.

Wehling, H-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19-27). Bundeszentrale für politische Bildung .

Widmaier, B. (2011). Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung. *Außerschulische Bildung,* (2), 142-150.

Widmaier, B. (2013): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In I. Juchler (Hrsg.), *Projekte in der politischen Bildung* (S 43-56). Bundeszentrale für politische Bildung.

Widmaier, B. (2016). Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S 96-111). Bundeszentrale für politische Bildung,

Wohnig, A, & Zorn, P. (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.

El Consenso de Beutelsbach

Perspectivas críticas desde Colombia

Doris Santos

Introducción

En enero del 2020 tuve la oportunidad de conocer varias experiencias de educación política en Alemania. Una de ellas en un aula de un colegio donde un maestro, muy amablemente, nos permitió ingresar y observar una de sus clases[1]. El docente la había preparado siguiendo los principios de acción didáctica del Consenso de Beutelsbach[2]. En el diálogo con él luego de la clase, manifesté que tenía algunas inquietudes sobre la aplicabilidad, en Colombia, de una práctica docente fundamentada en los principios de dicho consenso. Esta situación me llevó a seguir interrogando el concepto 'educación política'[3], obviamente con las consideraciones que implica traducir algunas palabras de una lengua a otra[4].

1 Esta experiencia fue posible gracias a la invitación de la Asociación de Instituciones de Educación Social Católica e.V. y el Instituto Colombo Alemán para la Paz, a participar, junto con otros diecinueve colombianos, en el taller *Resolución de conflictos en el marco del diálogo democrático: análisis y aprendizaje comparativo de la educación cívica y política en Alemania y Colombia*, el cual fue realizado en Berlín, Kassel y Giessen (Alemania).

2 Acuerdo al que llegaron expertos en el campo de la didáctica de la educación política en ese país, sobre el que se hablará más adelante.

3 Presenté algunas reflexiones en el evento *Intercambio académico internacional 'Formación política para un desarrollo sostenible y pacífico*, realizado por la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad de Giessen (Alemania), al que fui invitada a participar en el panel 'Fundamentos de la formación política'.

4 El doctor Bernd Overwien, profesor en didáctica de la educación cívica en la Universidad de Kassel, Alemania, en el documento de trabajo *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual* (2019), señala varios desafíos en el campo de la traducción al español del concepto 'politische bildung'. Advierte que, si bien la traducción directa al español sería 'educación política', prefiere 'educación cívica' para evitar malos entendidos fuera de Alemania, pues podría asociarse a "una educación unilateral, manipuladora y adoctrinadora" (p. 6). En este capítulo me permito usar el término 'formación política' porque considero que aporta un matiz importante en las reflexiones y debates a los que invita este libro: el papel de la educación para la construcción de la paz y el fortalecimiento de la democracia desde diferentes trayectorias y experiencias colombianas e internacionales.

En este capítulo presento algunos avances de este proceso de reflexión. En esta oportunidad planteo que un análisis de los cambios políticos y sociales, el reconocimiento de las tradiciones educativas locales y la pertinencia de las políticas públicas en educación permiten evaluar los aportes del Consenso de Beutelsbach en contextos diferentes al alemán. Para sustentar esta hipótesis comienzo con una breve descripción de qué es y cómo surgió el Consenso de Beutelsbach en Alemania. Luego, con tres episodios del campo de la educación en Colombia, ilustro la importancia del análisis de los cambios sociales y políticos, de las tradiciones educativas en cada contexto y de contar con políticas públicas educativas pertinentes. Finalmente, presento algunas reflexiones y preguntas que buscan continuar aportando a la discusión sobre el tipo de educación política que se necesita en Colombia, país en el que tiene lugar un proceso de construcción de paz en medio de una diversidad de conflictos armados y no armados.

La dimensión política de la educación en Alemania y Colombia

Para resolver las inquietudes surgidas en mi visita a Alemania en el 2020, realicé, en primer lugar, una revisión de literatura que me permitiera comprender mejor algunos hitos del desarrollo de la educación política en los dos países.

Qué es y cómo surgió el Consenso de Beutelsbach en la educación cívica alemana

Overwien (2019), en su investigación sobre la historia de la educación cívica en Alemania, afirma que el Consenso de Beutelsbach surgió en 1976, a raíz de un debate en el campo de la didáctica política inspirada por la tradición filosófica educativa alemana del *Bildung*. Este consenso fue una respuesta "a la cuestión de cómo abordar de manera constructiva y, en particular, cómo la educación puede contribuir a la democracia y a la coexistencia pacífica" (p. 8). Para ilustrar sobre cómo se llegó a este momento en la historia de la educación cívica en Alemania, el autor describe varios antecedentes de importancia con miras a comprender el tipo de debate al que hace alusión.

Señala, por ejemplo, que mientras en los tiempos del Imperio alemán se preparaba a los ciudadanos con ideas antidemocráticos, después de la Primera Guerra Mundial la educación democrática fracasó porque no se había aclarado el papel de la enseñanza de la historia ni de la educación cívica, y tampoco se

había realizado una formación sistemática de docentes y de herramientas didácticas para ellos. Agrega que las controversias en la educación cívica fueron erradicadas entre 1933 y 1945, cuando el régimen nacional socialista configuró una escuela altamente politizada y emocional que adoctrinaba en la ideología racial nazi, la cual excluía la diversidad. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, afirma Overwien que los aliados determinaron la política educativa. Así, mientras Estados Unidos le apostaba a reeducar al 'pueblo alemán mentalmente enfermo' en una democracia entendida como una forma de convivencia (filosofía de John Dewey), los británicos consideraban que los alemanes tenían que tomar sus propias decisiones al respecto, y los franceses intentaban, infructuosamente, imponer su sistema educativo laico ante la resistencia de las Iglesias.

En los años 1950, aunque las ciencias políticas se afianzaban en los claustros universitarios, se recomendó abandonar la educación cívica cuando los maestros en las escuelas no se mostraran dispuestos o no eran aptos para impartirla (Overwien, 2019). Las posturas en este debate Este-Oeste se calmaron lentamente solo después de la construcción del Muro de Berlín y "las voces críticas contra el torpe anticomunismo en las escuelas se hicieron más fuertes" (Gagel, 2005, citado en Overwien, 2019, p. 11). En los años 1960, en la Conferencia de los Ministros de Educación y Cultura de los estados federados se aprobó una resolución para el tratamiento del pasado reciente en las lecciones de historia y se inició el relevo generacional de maestros. La didáctica política fue surgiendo como una disciplina propia, la cual puso sobre la mesa varias propuestas para la educación cívica. Mientras unas propugnaban por la formación del juicio racional como principio y la Constitución como base normativa, otras hacían énfasis en las competencias para la resolución de problemas y el discernimiento, así como en el conflicto como centro de la didáctica.

Desde esta perspectiva histórica de desafíos sociopolíticos cambiantes en Alemania, Overwien (2019) sostiene que a finales de los 1970 "los estudiantes, en particular, se resistieron a las estructuras universitarias tradicionales y se involucraron socialmente en el movimiento contra la legislación de estado de emergencia y la guerra de Vietnam" (p. 12). Estos conflictos sociopolíticos, junto a una lectura amplia de los trabajos de la Escuela de Frankfurt, llevaron a que la educación cívica entrara en un debate público polarizado sobre los planes de estudio. Sin embargo, la educación cívica y su didáctica constituyó un frente fuerte alrededor de una reforma social, en cuyo centro la 'emancipación' sería un concepto clave. En la didáctica política "se mantuvo intacta la base de la discusión conjunta, a pesar de que se desataron claras polémicas"

(Overwien, 2019, p. 13). Es en este marco en el que se celebró una conferencia en Beutelsbach en 1976, en la cual se resolvieron controversias que resultaron en un acuerdo mínimo que pasó a la historia como el Consenso de Beutelsbach, con fundamento en tres principios básicos de acción didáctica: una prohibición de lo abrumador —no se permite que los maestros abrumen o adoctrinen a los estudiantes con su propia opinión u otra—, un mandamiento de la controversia —lo que es controvertido en la discusión política y científica también debe ser discutido como controversia en la educación cívica— y un mandamiento de la orientación estudiantil —la perspectiva de los jóvenes que aprenden debe ser tomada en cuenta en la clase— (Overwien, 2019, p. 13).

En la misma obra (2019) Overwien plantea dos desafíos para la educación política, los cuales considera que aplican al contexto colombiano. El primero es que la educación, especialmente la escolar, "ha tenido desde siempre y en diferentes contextos regionales respectivamente una dimensión política" (p. 8); el segundo, que, independientemente del contexto, la educación cívica se ha enfrentado a la tarea de fortalecer la democracia y evitar la repetición de los crímenes del pasado, incluso en los casos de transiciones de la dictadura a la democracia y en procesos de paz (p. 8). Señala que la educación cívica que se conoce hoy en Alemania "es el resultado de un proceso de discusión arduo y controvertido que, además está lejos de completarse y que, en vista de los desafíos sociopolíticos cambiantes, requiere cada vez de nuevos impulsos" (p. 8).

Con base en este breve recuento sobre los orígenes del Consenso de Beutelsbach según Overwien (2019), surgió, inevitablemente, la pregunta por la historia de la educación en Colombia no solo en su dimensión política y los desafíos cambiantes en los que se ha visto envuelta recientemente, sino también en su tarea de fortalecimiento de la democracia desde sus inicios como república. Diferente a la aproximación de Overwien (2019) al presentar la historia de la educación cívica en Alemania como una secuencia cronológica de hechos que resultaron en el Consenso de Beutelsbach, los episodios colombianos que expongo a continuación se enmarcan en tres hitos relacionados con la formación política desde un enfoque 'discontinuo' de la historia de la educación, para mostrar algunas particularidades de los cambios políticos y sociales con los que ha estado entrelazada[5].

5 Esta aproximación metodológica está estrechamente relacionada con la propuesta de la teórica y política alemana Hannah Arendt (1906-1975) de la narración de historias como una forma de hacer política, no buscando explicar que lo que sucede hoy inevitablemente tenía

La dimensión política de la educación en Colombia y los disensos

Para comprender la dimensión política de la educación en Colombia es importante hacer alusión a tres episodios, los cuales corresponden a tres hitos en la formación política en el país, narrados desde la historia de la educación, la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la didáctica de las ciencias sociales y la formación docente.

Episodio 1: la 'cuestión jesuita' y la formación integral

Hablar de la educación en el mundo americano pasa por la referencia obligada a la acción de la Compañía de Jesús en este campo (Rey, 2020, p. 9). Según Gutiérrez (2000), los primeros jesuitas llegaron a Cartagena de Indias en 1598, pero solo en 1604 un grupo de doce fundaron una viceprovincia en el Nuevo Reino de Granada con base en Santafé de Bogotá. En 1767, cuando fueron expulsados de tierras hispánicas por considerarlos una organización internacional incompatible con el absolutismo de las monarquías europeas, la Compañía ya contaba con tres casas en Santafé de Bogotá: el Colegio Máximo (la principal), la residencia y noviciado, y el Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé, "en el que estudiaban y residían aproximadamente un centenar de estudiantes venidos de todas las regiones del virreinato" (Martín, 2018, p. 461). Luego de restaurada la Compañía de Jesús en 1814 por el papa Pío VII, los jesuitas regresaron a Colombia en 1844, cuando se estaban consolidando las instituciones civiles de la recién creada nación y existía una serie de corrientes de pensamiento que veían en "la presencia de la Compañía un obstáculo para consolidar la ideología diferente a la establecida por la Corona española en los tres siglos anteriores" (Salcedo, 2004, p. 686). Algunos círculos políticos que veían a los jesuitas como una barrera para la laicización y separación de la Iglesia y el Estado, así como los jóvenes liberales neogranadinos que resentían el papel de estos en la educación superior[6], promovieron su expulsión en 1850

que pasar, sino más bien para ofrecer nuevas comprensiones y significados de episodios extraordinarios desde la perspectiva del narrador. Los relatos que se presentan en este capítulo se basan, a su vez, en las comprensiones logradas por historiadores, filósofos, sociólogos y didactas de la educación que dan cuenta y reflexionan críticamente sobre la dimensión política de la educación en Colombia y América Latina.

6 Por este motivo ya habían sido atacados en Francia.

(pp. 686-687). El debate resultante de tal decisión dejó al descubierto el ideario liberal en el país: "La separación Iglesia-Estado, la educación neutra en materia religiosa, el fortalecimiento nacional alejado de las injerencias extranjeras, sobre todo de Roma, la participación político partidista del clero, las libertades y los derechos individuales conducentes a la formación de la ciudadanía" (Cortés, 2003, p. 238).

Las historias narradas por jesuitas y laicos sobre la 'cuestión jesuita' están estrechamente relacionadas con el convulsionado contexto sociopolítico que vio surgir la actual República de Colombia y la orientación de la educación que convenía en cada momento. Salej (2009) afirma que las relaciones de los jesuitas con el mundo político colombiano pasaron por tres momentos bien marcados: en el primero, anterior a las conferencias del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) de Medellín en 1972 y Puebla en 1979, imperó una visión antimoderna y anticomunista; en el segundo primó la visión del catolicismo de la liberación[7] que hacía compatible la fe católica con la acción política de los sectores populares; en el tercero "se impuso una visión más pragmática y reformista impulsada por un liderazgo carismático y por una acción oblativa en favor del desarrollo regional" (p. 764). En 1995 nació el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio bajo la consigna de hacer el 'desarrollo en caliente', esto es, en medio de la confrontación armada; su apuesta era por una aproximación paulatina "a la vigencia del valor último de la dignidad humana" (p. 765).

Pero, ¿qué era aquello que confluía en el modelo educativo de los jesuitas que era tan acogido por unos y tan rechazado por otros? Rey (2020) afirma que "los jesuitas captaron rápidamente la ruptura creciente que se establecía entre las instituciones educativas, sus métodos y sus maestros y, además, la presión de las corrientes renovadoras que necesitaban garantizar un estatus social emergente a las nuevas sociedades" (p. 10); su insistencia en lo 'cultural' y en lo 'cívico' era una oferta muy llamativa para las nuevas sociedades; y en tierras neogranadinas la educación de la juventud en Colombia y Venezuela se guiaba por el lema "virtud, letras, números y política" (p. 33). Así, el objetivo final de la formación jesuítica, señala este autor, era una 'formación integral' que "conjugara de forma

7 También conocida como teología de la liberación. En este momento surgió el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) como parte de una estrategia de inserción de la Compañía de Jesús en las transformaciones políticas en América Latina.

armónica la capacitación intelectual y profesional, la práctica de las virtudes y el desenvolvimiento correcto en la sociedad" (p. 37).

La historia de la educación en Colombia da cuenta, así, de la manera como la dimensión política de este tipo de formación cumplió un papel crítico no solo en el convulsionado mundo político fuera de los claustros jesuíticos, sino también dentro de ellos. En los años 1970 las directivas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, regida por la Compañía de Jesús, cerraron las carreras de sociología y trabajo social, y reformaron otras, como respuesta al impulso e influencia del pensamiento pedagógico-liberador del brasilero Paulo Freire (1921-1997), la adaptación creativa de los trabajos de la Escuela de Frankfurt por intelectuales del país —Guillermo Hoyos y Carlos Vasco, entre otros—, así como un fuerte movimiento estudiantil que solicitaba a la mencionada universidad mayor compromiso con la realidad social colombiana (Arias, 2011, p. 65). Al cerrar la Universidad Javeriana las puertas a las ciencias sociales, varios sacerdotes jesuitas —entre otros, Jorge Julio Mejía y Francisco de Roux— optaron "por una orientación social y transformadora en su trabajo que les empezó a acarrear problemas con el episcopado colombiano, que propugnaba por dinámicas más asistenciales y paternalistas" (Arias, 2011, p. 66), y encontraron espacio de acción en el CINEP.

En este episodio de la historia de la educación en Colombia la influencia del *Bildung* llegó de manera indirecta. De un lado, la educación jesuítica, que tenía como objetivo promover la 'formación integral' en el Nuevo Reino de Granada, estuvo desde sus inicios influenciada por corrientes europeas, una de las cuales fue la escuela de pensamiento alemán (Castillo y Arias, 2016). Desde los años 1970 la idea de 'formación' en los trabajos, del sociólogo alemán Jürgen Habermas, entendida "a la vez, como opinión y voluntad, y después como formación política" (Sorensen, 2015, p. 111), ha tenido gran influencia en un buen grupo de intelectuales colombianos, entre quienes se cuentan pedagogos de gran reconocimiento. Uno de ellos fue Guillermo Hoyos, quien dedicó su vida a desarrollar una concepción muy suya de la educación como proceso comunicativo orientado hacia la formación de ciudadanos democráticos (Pineda-R, 2014, p. 163):

> Pensé entonces que, así como Habermas, una vez completado su cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia y de la reflexión a la teoría de la acción comunicativa, había ido desarrollando una teoría del discurso, una ética discursiva y una política deliberativa, se podría ensayar con su ayuda una teoría discursiva de la pedagogía (Hoyos-Vásquez, 2012, pp. 16-17 citado en Pineda-R, 2014, p. 164).

A este episodio de la historia de la educación colombiana se le suma otro que marcó también la orientación de su dimensión política.

Episodio 2: la educación popular, la acción política como praxis, la IAP y Abya Yala

Si bien podría hablarse de un acuerdo en que la educación política en Alemania y Colombia "se mueve en una relación de tensiones entre Pedagogía y Política" (Overwien, 2019, p. 6), estas han sido resueltas de diferente manera en cada contexto. En el caso colombiano, la propuesta de Paulo Freire (1921-1997) para una educación popular ha dejado una huella indeleble en este y en la mayoría de países latinoamericanos. En su libro *Pedagogía del oprimido*, Freire sostiene que muchos planes educativos y políticos han fracasado porque sus autores los diseñaron de acuerdo con sus visiones personales de la realidad, sin tomar nunca en cuenta a las personas a las que dichos planes iban dirigidos. Desde su punto de vista, un(a) educador(a) humanista no tiene a las personas como su objeto de acción, sino a la realidad que va a transformar con ella. Agrega que el punto de partida de la organización de un programa de educación o acción política debe ser la situación presente concreta que refleja las aspiraciones de las personas. Usando ciertas contradicciones básicas, dice que el(a) educador(a) humanista debe mostrarle la situación presente concreta a las personas como un problema, de manera tal que las rete a dar una respuesta no solo en el nivel intelectual, sino también en el de la acción. Advierte que debemos comprender que la visión de mundo de las personas, manifestada en la acción, refleja ´su situación en el mundo', y que la acción educativa y política que no es críticamente consciente de esta situación corre el riesgo de predicar en el desierto. Por lo anterior, Paulo Freire afirma que solamente los seres humanos somos praxis, la cual, como reflexión y acción, verdaderamente transforma la realidad a partir del diálogo y es fuente de conocimiento y creación (2005, pp. 92-101).

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), sucesor de Paulo Freire en la presidencia del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, aportó una manera de dinamizar la enseñanza desde la perspectiva freiriana: la investigación acción participativa (IAP), que permite transformar la realidad al tiempo que se la investiga (Fals Borda, 1979). Para ello, explican Fals Borda y Ordoñez (2007), la idea de técnica de investigación es convertida en 'vivencia', pues tiene su contexto social, así como la técnica didáctica busca que las personas y sus comunidades se empoderen (p. 13). Por esta razón, afirman, la IAP, y la educación a través de ella, fortalece el concepto de democracia

radical, esto es, una democracia que "busca sus cimientos en los valores fundantes de los pueblos originarios, cuyo aporte económico y cultural permitió la construcción de las naciones" (p. 14). Esos pueblos, dicen los citados autores, son los aborígenes, de quienes aprendimos valores fundantes de solidaridad; los negros de los palenques, de quienes heredamos los valores de libertad; los españoles pobres, de quienes derivamos valores de dignidad; y los colonos internos, cuyo valor es la autonomía (p. 14).

La indisociabilidad de lo pedagógico y lo político es acogida y llevada más allá en los años 1980 por académicos del continente americano que siguieron la orientación de Freire de 'caminar cuestionando y preguntando'. Para Walsh (2014), si bien la formación política en la acción o la acción política en la formación que sugería la pedagogía crítica tenía sus raíces en Latinoamérica, "su foco basado en las clases parecía de alguna manera fuera de lugar [...] con las posturas y luchas de las comunidades andinas y los movimientos sociales" (p. 20). Este caminar los caminos con los pueblos originarios, dice Walsh, llevó a debatir, discutir y compartir perspectivas, posturas y experiencias de pedagogía transformadora y lucha social como praxis. *Abya Yala*, nombre que los pueblos originarios dan a las Américas, y que significa en lengua Cuna de Panamá 'tierra en plena madurez' (p. 18), llevó en los 1990 a 'pedagogizar' más explícitamente lo decolonial, engendrando y pensando con las pedagogías de resistencia y reexistencia de/en movimiento y lucha (p. 18). Esta resistencia

> ofrece movimientos –acciones pedagógicas si se quiere– no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importantes, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscrita y mantenimiento de una forma 'otra', un 'modo otro', de estar en y con el mundo. (Walsh, 2014, p. 20).

Para Freire, dice Walsh, "[e]s en los contextos de lucha social, política, epistémica y de existencia donde 'los líderes de los pueblos, mutuamente identificados, juntos, crean la líneas directrices de su acción'" (2014, p. 22).

Episodio 3: didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia

El tercer hito en la educación colombiana es identificado en el relato de Gustavo González Valencia (2015), experto en el campo de la didáctica de las ciencias sociales: la promulgación de la Constitución de la República de Colombia de 1991 y el giro al fortalecimiento de la participación ciudadana. Este hecho clave

lo precisa, de un lado, en el marco de cuatro tipos de formación ciudadana que han tomado lugar en Colombia: propuestas que hacen énfasis en las prescripciones del comportamiento social, el enaltecimiento de la patria y la nación —característico de los regímenes autoritarios y confesionales—; propuestas caracterizadas por los discursos sobre la educación en valores desde la perspectiva cognitiva hasta la sociocultural; propuestas con una perspectiva más política y orientadas a la transformación social; y propuestas que hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural (p. 25).

De otro lado, este mismo autor agrega que las anteriores propuestas han tenido diversas concreciones en los currículos de la enseñanza obligatoria, las cuales corresponden a seis momentos: el primero (1850-1930) caracterizado por una educación a partir de la consagración a Dios y la Iglesia católica, apostólica y romana; el segundo (1930-1980) centrado en el seguimiento de normas de urbanidad y comportamiento; el tercero (1980-1990) orientado a formar la idea de una identidad nacional, asociada a valores nacionales; el cuarto (1991-actualidad) caracterizado por la formación en valores democráticos y para la participación ciudadana; el quinto (1995-actualidad) fundamentado en que los problemas de convivencia del país están asociados a una supuesta 'pérdida' de valores individuales y grupales; y el sexto (2000-actualidad) inspirado por la pedagogía crítica y la acción de entidades internacionales, incluye los lineamientos en ciencias sociales y el proyecto de competencias ciudadanas. Sostiene González Valencia que se trata de hacer "una formación ciudadana que responda al contexto como fuente de formación y de acción sociopolítica" (2015, p. 29).

Actualmente, la política pública educativa para la formación en competencias ciudadanas en Colombia es objeto de críticas que es importante considerar aquí, las cuales van desde la necesidad de transformar la escuela para que sea un escenario realmente democrático (Piedrahita-Rodríguez, 2019) hasta la identificación de debilidades en la formación de competencias ciudadanas actual por parte de los maestros en formación (Gutiérrez, Malagón y Avendaño, 2015, entre otros).

En 1984, luego de haberse diluído la enseñanza de la historia en el área de las ciencias sociales y de casi desaparecer con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se creó en 2017 la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), con miras a restablecerla como materia obligatoria en las instituciones de educación básica y media. Esta Comisión entregó el documento final al Ministerio de Educación Nacional en abril de 2022. Su presidenta, la profesora Lorena Rodríguez Gallo, afirmó que "el sistema educativo debe

trabajar a partir de la conciencia y memoria histórica, solo así podrá forjar el pensamiento crítico, entendiendo la realidad de contextos como el conflicto armado del país" (Unimedios, 2022, p. 6).

Discusión

Tal como lo afirma Overwien (2019), la educación en la escuela, en todos los contextos, tiene una dimensión política y su tarea es fortalecer la democracia. Sin embargo, conocer y comprender los cambios políticos y sociales de los pueblos permite identificar y reconocer la existencia de varias ideas de 'democracia'. Igualmente, las tensiones entre pedagogía y política que han caracterizado la educación política, a las que se refiere este autor, han sido resueltas de distintas maneras en diferentes contextos, sin que se entienda con ello que unas soluciones sean mejores que otras. En el caso colombiano, si bien desde un punto de vista podría decirse que dichas tensiones no han sido resueltas, desde otra mirada podría afirmarse que una salida ha sido aceptar su potencial transformador de la realidad tal y como la hemos vivido. En este sentido, las tensiones entre pedagogía y política en Colombia han generado procesos de transformación a través de la praxis de las personas que buscan cambiar la realidad que las afecta, más que por un acuerdo sobre la importancia de la formación del juicio racional a partir de una base normativa. En palabras del maestro Orlando Fals Borda, esta praxis, en buena medida, ha sido de 'sentipensantes', esto es, de personas que piensan con el corazón y sienten con la mente. Así, en Colombia, esta formación política como praxis ha tomado lugar, principalmente, en los múltiples y diversos movimientos sociales que buscan solucionar diferentes situaciones de injusticia social de una diversidad de personas, con las subsecuentes estigmatizaciones de quienes participan en dichos movimientos. Desafortunadamente, en Colombia la escuela no ha sido tan potente en esta línea de acción, por cuanto las políticas públicas que informan sus prácticas cotidianas están orientadas más a la satisfacción de estándares foráneos de educación que a la promoción de una praxis como acción política que realmente contribuya a la construcción de nación, tal cual lo plantea la Constitución de 1991.

De otro lado, podría decirse que la tradición educativa europea del *Bildung* puede encontrar una relación estrecha con lo que se ha conocido en Colombia y en toda América como 'formación integral'. Martínez Barrera afirma que la dimensión sociopolítica de la formación integral puede definirse como:

> La capacidad que tiene el ser humano para vivir y compartir con otras personas, para transformar su entorno social y cultural, para participar en la convivencia conjunta que garantice los bienes sociales primarios para vivir y dejar vivir en libertad, para reconocer las diferencias u opiniones de sus conciudadanos y en fin para vivir en sociedad. (2009, p. 133).

Sin embargo, sus principios de acción didáctica difieren de aquellos planteados en el Consejo de Beutelsbach. Por ejemplo, en este momento en Colombia, si los maestros de instituciones públicas de los distintos niveles educativos, especialmente, quisieran considerarlos y explorarlos, tendrían dificultades para acogerlos, porque han sido señalados como una amenaza para la idea de escuela que ha dominado en la agenda de los distintos gobiernos. Sin embargo, es precisamente esta la postura política que se esperaría que todo maestro y maestra del sector público adopte para velar por la educación como derecho, así como para denunciar las diferentes situaciones de injusticia social que afectan a toda la comunidad escolar, esto es, a maestros, estudiantes y familias.

Finalmente, resulta extraordinario que en este momento histórico en Colombia, una vez más, los historiadores de la educación puedan referirse a la 'cuestión jesuita', al estar de nuevo en el centro otra polémica a nivel nacional: el papel desempeñado por el padre Francisco de Roux como presidente de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, más conocida como Comisión de la Verdad, mecanismo que acaba de terminar su mandato en medio del reconocimiento de quienes apoyamos el proceso de paz y la crítica de quienes nunca han estado de acuerdo con este.

Referencias

Arias, D. (2011). Para comprender mejor el país. Fernán González, redes e historias. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 53-71.

Castillo, L. y Arias, R. L. (Eds.). (2016). *Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia*. Universidad de La Salle.

Cortés, J. D. (2003). La expulsión de los Jesuitas de la Nueva Granada como clave de lectura del ideario liberal colombiano de mediados del siglo XIX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (30), 199-238.

Fals Borda, O. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4(1), 33-55.

Fals Borda, O. y Ordóñez, S. (2007). Investigación Acción participativa: donde las aguas se juntan para dar forma a la vida. Entrevista con Orlando Fals Borda. *Revista Internacional Magisterio*, (26), 10-14.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. Continuum.

González Valencia, G. (2015). Concepciones sobre la educación política en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Pedagogía, 27*(69-70), 23-30.

Gutiérrez, A. (2000). Los jesuitas en Colombia. *Theologica Xaveriana*, (134), 191-210.

Gutiérrez, D., Malagón, M. y Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.

Marín Leoz, J. (2018). Institucionalidad y poder. La expulsión de los jesuitas y los colegios reales del Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé, Santafé de Bogotá. *Revista de Indias*, 78(273), 459-503.

Martínez Barrera, F. (2009). Formación integral: comrpomiso de todo proceso educativo. *Docencia Universitaria*, 10, 123-135.

Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. Instituto Colombo-Alemán para la Paz.

Piedrahita-Rodríguez, J. A. (2019). Una revisión a las competencias ciudadanas como paradigma oficial de la educación política en Colombia. *EduSol*, 19(68), 132-144.

Pineda-R., D. A. (2014). Guillermo Hoyos-Vásquez: la formación de ciudadanos en la construcción de la democracia en Colombia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 161-172.

Rey Fajardo, J. d. (2020). *El método jesuita: la formación integral del educando en el caso neogranadino*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Editorial Universidad de Antioquia.

Salcedo, J. (2004). Las vicisitudes de los jesuitas en Colombia durante el siglo XIX. *Theologica Xaveriana*, (152), 679-692.

Salej, S. (2009). La ética jesuita y el espíritu del desarrollo. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 737-768.

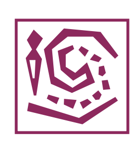
Sorensen, A. (2015). La Bildung según Habermas: publicidad, discurso y política. IXTLI: *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2(3), 109-127.

Unimedios Unal. (29 de julio de 2022). *Académicos de la UNAL participaron en diseño de recomendaciones para nueva enseñanza de la historia*. http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/academicos-de-la-unal-participaron-en-diseno-de-recomendaciones-para-nueva-ensenanza-de-la-historia#:~:text=Educaci%C3%B3n-,Acad%C3%A9micos%20de%20la%20UNAL%20participaron%20en%20dise%C3%B1o%20de,nueva%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia&text=La%20historia%20debe%20reflejar%20lo,sucesos%20contados%20en%20el%20pa%C3%ADs.

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paula Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 17-31.

La educación política en Colombia

Reflexiones sobre las posibilidades y los límites de fortalecer la paz, la democracia y la justicia desde las aulas



Stefan Peters

Colombia se encuentra en medio de un apasionante y difícil proceso de paz y, en términos generales, de transformación social. El año 2022 pasará a la historia del país por varias razones. En primer lugar, el 19 de junio Gustavo Petro fue elegido presidente de la república. Por primera vez en la historia colombiana el candidato de una fuerza política de izquierda llegó al cargo político más alto del gobierno. Además, Francia Márquez fue elegida vicepresidenta, lo que significa que también por primera vez una mujer afrocolombiana ocupa este cargo. En segundo lugar, el 28 de junio de 2022, es decir, pocos días después del histórico resultado electoral, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV o Comisión de la Verdad) presentó su Informe Final a la opinión pública colombiana e internacional. En tercer lugar, el nuevo gobierno ha presentado un ambicioso programa de paz. El recién elegido presidente Gustavo Petro anunció el día de su toma de posesión que aplicaría las recomendaciones de la CEV "a rajatabla". Por otro lado, bajo el lema "paz total", ofreció a los actores armados al margen de la ley activos en el país (el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las disidencias de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupos (neo)paramilitares como el Clan de Golfo y varias bandas criminales) negociaciones para lograr acuerdos de paz y desmovilizaciones, y dar un nuevo impulso a la hasta ahora lenta implementación del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y los exguerrilleros de las FARC-EP, y así mejorar el "estado crítico" del proceso de paz. Para ello, el nuevo gobierno atribuye un papel importante a la política educativa. El ministro de Educación, Alejandro Gaviria, anunció públicamente que quiere incluir los resultados de la Comisión de la Verdad en la educación formal. En Colombia, mientras que hay amplias experiencias con respecto a la educación para la paz (Gómez, 2019; Chaux et al., 2021), el concepto de educación política o educación político-histórica no es muy familiar, y la actual coyuntura política y social parece indicar, nada más y nada menos, que la promoción precisamente de esta educación político-histórica es una necesidad.

Controversias en torno a la educación político-histórica

No obstante, tal como era de esperar, los planes del gobierno para promover la educación político-histórica en Colombia no están exentos de controversia. Esto se hizo particularmente evidente con respecto a las iniciativas para anclar los resultados de la Comisión de la Verdad dentro de la educación formal colombiana. Como reacción, diferentes políticos de partidos de la derecha lanzaron una campaña contra la educación político-histórica bajo el lema "Con mi hijo no te metas". Esto no es en absoluto sorprendente y el lema se ha utilizado en América Latina en otros contextos, por ejemplo, con respecto a la educación sexual u otros cambios curriculares (Peters, 2015; Meneses, 2019) para movilizarse contra los procesos de reforma educativa.

En concreto, la senadora del partido derechista Centro Democrático, Paloma Valencia, escribió en su cuenta de Twitter: "Hoy inician el adoctrinamiento inconstitucional y totalitario imponiendo la verdad de la izquierda a nuestros niños. Es un gobierno irrespetuoso de la pluralidad democrática" (2022). Al hacerlo, recoge el escepticismo general de la derecha colombiana hacia el proceso de paz y proyecta esta crítica sobre el trabajo de la Comisión de la Verdad, sin argumentar con más detalles sus temores o, incluso, poniendo como evidencia un supuesto sesgo ideológico del Informe Final de la Comisión de la Verdad. Teniendo en cuenta antecedentes de otros países europeos o latinoamericanos, cabe señalar que no es para nada sorprendente que haya algunos sectores políticos en contra de reformas que buscan que la sociedad se ponga en la tarea de afrontar un pasado violento, sobre todo cuando estas verdades incómodas entran a las aulas. Se trata de la tarea de afrontar las más graves violaciones de derechos humanos, cometidas por grupos armados al margen de la ley, pero también por actores estatales. La política educativa y, en particular, la política escolar, incluida la renovación de los planes de estudio o de los libros de texto, es uno de los campos de batalla centrales en las "luchas" o "batallas" por el pasado (Jelin y Lorenz, 2004; Demasi, 2016).

Sin embargo, en el caso colombiano sigue siendo sorprendente que la crítica vociferante al anclaje de los resultados de la Comisión de la Verdad dentro de la educación escolar se quede mayoritariamente en un nivel polémico y sin presentar contraevidencia seria. Salvo algunas excepciones, las contraposiciones están ausentes o —incluso con autoría destacada y "teclas cansadas" (Uribe, 2022, p. 1)— apenas se discuten. La posición de las personas que se oponen a los resultados de la Comisión de la Verdad parece agotarse así en la pura negación

de un tratamiento educativo integral del pasado en las escuelas a través de la educación histórico-política.

A la vista de los debates actuales sobre la didáctica de la educación política y la didáctica de la historia, esto parece un anacronismo apenas comprensible. En otras palabras, se plantea la cuestión de si la sociedad colombiana quiere realmente hacer la vista gorda ante el inconmensurable sufrimiento y la terrible violencia. Esta postura parece muy problemática por varias razones: en primer lugar, porque niega la importancia que tiene para las víctimas del conflicto abordar ampliamente el pasado y, de este modo, obstaculiza el fomento de la empatía hacia este grupo de personas; en segundo lugar, porque se perdería la posibilidad de aprender históricamente y configurar la conciencia histórica como parte de un compromiso crítico con el propio pasado; en tercer lugar, porque la exclusión del pasado significaría también perder la posibilidad, siempre limitada, de aprender de la historia como requisito para no repetir la violencia del pasado. Por el contrario, incluir los hallazgos sobre la violencia del pasado en la enseñanza escolar, parece ser de especial importancia para la promoción de una esfera pública crítica y democrática. El informe final de la Comisión de la Verdad ofrece una excelente oportunidad para abordar la violencia del pasado, así como la posibilidad de promover la paz, la justicia social y el desarrollo sostenible en las aulas. Sin embargo, esto requiere no solo voluntad política, sino también amplias reformas y, en primer lugar, una comprensión relativa a un consenso mínimo sobre los fundamentos de una enseñanza de la historia o de los estudios sociales de buena calidad.

El Consenso de Beutelsbach como inspiración para un ajuste de la educación política en Colombia

Las discusiones políticas polarizadas sobre la educación y especialmente el tratamiento del pasado en la educación escolar no son para nada una característica única de Colombia (Jelin y Lorenz, 2004; Demasi, 2016). Por el contrario, pueden considerarse como combustible y consecuencia de las tendencias de polarización política. Esto plantea la cuestión de si estas tendencias de polarización, que se refuerzan mutuamente, pueden romperse y, en caso afirmativo, cómo. Un ejemplo de ello lo encontramos en la historia de la política educativa de la República Federal de Alemania. A raíz de los conflictos sociales en el contexto de 1968, la política educativa, y en particular el diseño de la educación política, sus objetivos y métodos, se convirtió en un campo de batalla ideológico en el que se enfrentaron las posiciones conservadoras y progresistas.

No cabía duda de que la educación política debía contribuir a la promoción y consolidación de la democracia, pero lo que debía entenderse por ello se discutía de formas controversiales y a menudo completamente contrarias. Dado que en Alemania la mayoría de las competencias en materia de política educativa recaen en cada uno de los estados federados, la guerra de trincheras se manifestó en un diseño muy diferente de dicha política y, en particular, de la educación política e histórica en función del estado federado. En este contexto se invitó a expertos en didáctica de la formación política, con posiciones muy diferentes, a la pequeña ciudad de Beutelsbach, en el sur de Alemania, para celebrar un congreso en que se intercambiarían y debatirían las distintas posturas. Durante el congreso, un asistente registró los principales puntos de vista de las contribuciones y los sintetizó después del evento[1]. El resultado se conoce hoy como el Consenso de Beutelsbach y comprende esencialmente tres principios a primera vista banales y, sin embargo, casi revolucionarios: 1) la prohibición del adoctrinamiento, 2) la exigencia de la controversia, y 3) poner los estudiantes en el centro de la educación política (Overwien, 2019). Es decir, el Consenso de Beutelsbach establece que los profesores no pueden en ningún caso utilizar las clases para difundir sus posiciones políticas. Esto también está garantizado por el hecho de que una buena educación política debe abordar siempre las controversias científicas y políticas y, por lo tanto, también y especialmente, llevar a las aulas aquellas posiciones que están infrarrepresentadas en el debate. De este modo, se debe educar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos críticos y responsables, capaces de formarse sus propias opiniones. Esto, a su vez, está estrechamente relacionado con el punto de poner los estudiantes en el centro de la educación política, un aspecto que a menudo se descuida en el debate (Overwien, 2019). Los tres componentes del Consenso de Beutelsbach no tienen carácter de norma jurídica, y, aun así, son extremadamente poderosos. Schiele (2016, p. 70) cita a un representante de la administración educativa de la siguiente manera: "Hasta mi peor profesor de política conoce el Consenso de Beutelsbach". Y la aplicación del Consenso de Beutelsbach forma parte de la imagen profesional de (casi) todos los profesores.

Sin embargo, el término Consenso de Beutelsbach es engañoso, ya que sugiere que no hay conflictos sobre su interpretación (Widmaier y Zorn, 2016). Por el contrario, dentro de los debates en el marco de la didáctica de las ciencias sociales, de hecho, hay animadas discusiones sobre la interpretación y

1 Sobre la génesis de la educación cívica y el Consenso de Beutelsbach, véase Overwien (2019).

adaptación del Consenso de Beutelsbach. Esto puede observarse, por ejemplo, en el contexto de un fortalecimiento de fuerzas políticas antidemocráticas y, en general, de una creciente polarización. A continuación se exponen brevemente, a modo de ejemplo, tres debates. El primero surge de la interpretación de la prohibición de adoctrinar. Esto se entiende a menudo como un requisito de neutralidad y se interpreta, en consecuencia, que los profesores deben ocultar su propia posición política (Overwien, 2019). Independientemente de problematizar si esto es realmente posible, también se plantea la pregunta de hasta qué punto tal interpretación del Consenso de Beutelsbach contradice el objetivo de promover y fortalecer la democracia. Después de todo, la educación política no es un fin en sí mismo. Más bien debe educar a ciudadanos responsables y críticos, y crear así la base de una sociedad democrática que funcione. Esto incluye también fortalecer el compromiso político y el posicionamiento político. Los profesores pueden servir de modelo en este sentido. No obstante, esto no tendrá éxito si aparecen como personas estériles y apolíticas sin opinión sobre temas álgidos de su entorno. Empero, los profesores deben reflexionar siempre sobre el hecho de que están en una posición estructural de poder en la situación educativa. En este sentido, deben comunicar claramente que su propia opinión no es la única ni comulgar con ella mejores calificaciones. En este sentido, la prohibición de adoctrinar debe considerarse siempre en el contexto general del Consenso de Beutelsbach y, por tanto, junto con el mandamiento de la controversia y la regla de poner las posiciones de los estudiantes en el centro del debate. No obstante, estos temas tampoco están exentos de polémica. En particular, se plantea la cuestión de los límites de la controversia. Esto se aplica, por ejemplo, a posiciones que simplemente son erradas. El mundo no es plano, y aunque habrá personas que lo defiendan a secas, no hace falta tematizarlo en el aula. No obstante, si la posición se articula seriamente, puede rechazarse con una argumentación adecuada. Sin embargo, en las disputas políticas, trazar la línea suele ser más difícil. ¿Qué posiciones políticas entran en el requisito de la controversia y en qué momento se cruzan las líneas rojas? Ciertamente, no hay una respuesta clara y definitiva en este caso. Con todo, en el debate ha surgido un amplio consenso de que la Constitución (en Alemania la Ley Fundamental) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos son líneas adecuadas. Pese a ello, hay que tener en cuenta que la Constitución y los derechos humanos también son siempre objeto de debates controvertidos (Castro y Dhawan, 2020) y que el tratamiento de las fronteras debe hacerse con libertad. Sin embargo, esto no se aplica a las posiciones que discriminan abiertamente a determinadas personas por sus posiciones racistas, sexistas, clasistas, etc. Por último, poner

los intereses de los estudiantes en el centro del debate también es objeto de controversia, pues se advierte que puede promover el egoísmo, ya que en cada caso el análisis de una situación política debe hacerse en función de los propios intereses. Esto es poco convincente, sobre todo teniendo en cuenta problemas perversos como el cambio climático o las desigualdades globales y los correspondientes problemas espacio-temporales (Fladvad, 2021). En este contexto, se argumenta que los intereses propios —en el sentido de las consideraciones sobre el desarrollo sostenible y la justicia global— deben entenderse en el marco de la responsabilidad intra e intergeneracional y global.

Más allá del Consenso de Beutelsbach

El Consenso de Beutelsbach es una brújula útil para la educación política, pero debe apoyarse en otros puntos de partida para la educación histórico-política. A continuación se destacarán tres aspectos a modo de ejemplo: i) la orientación por competencias; ii) la enseñanza interdisciplinar; y iii) la integración de lugares de enseñanza y aprendizaje extracurriculares.

En primer lugar, queda la cuestión sobre los criterios de calidad de una buena educación política que, sin duda, debe permitir a los estudiantes analizar críticamente situaciones y conflictos políticos concretos. Esto significa también que no se trata principalmente de impartir conocimientos sobre determinados datos o procesos, sino sobre todo de promover diversas competencias. Esto es aún más importante de subrayar porque la orientación hacia el fomento de las competencias se considera a menudo un concepto de política educativa neoliberal per se y es rechazada, en consecuencia, por las fuerzas políticas progresistas y por una parte considerable de los profesores y sus sindicatos. Esto no significa negar una tendencia a la congruencia entre la orientación por competencias y la enseñanza de valores individuales y desolidarizantes. Más bien, quisiera resaltar la necesidad de proponer una idea de las competencias que va más allá de perspectivas neoliberales estrechas. En este sentido se aboga por el desarrollo de un concepto de competencia que también y especialmente promueva el compromiso social crítico.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con lo anterior, está la tarea de promover la enseñanza interdisciplinar. Esta demanda, que se ha repetido muchas veces, parece inicialmente menos controvertida, pero tiene pocas perspectivas de aplicación exitosa en Colombia. Esto se debe a los obstáculos que tienen su origen en la estructura del currículo escolar y su falta

de flexibilidad. Con vistas a tratar el pasado, basándose en las experiencias de Alemania, Peters y Weinmann (2022) y Weinmann (2021) han sugerido especialmente aprovechar las posibilidades de establecer una conexión estrecha con el campo de la literatura. Utilizando el ejemplo de los mundialmente conocidos diarios de Ana Frank, los autores citados muestran el potencial del tratamiento literario del horror masivo, de la adolescente Ana Frank, en el marco de la persecución nacionalsocialista. En particular, señalan que el diario no solo despierta el interés de los jóvenes al abordar problemas cotidianos universales, sino también, y sobre todo, que el tratamiento literario del Holocausto permite enlazar con las diferentes bases de conocimiento de los alumnos y, al mismo tiempo, puede convocar un tratamiento explícito de, por ejemplo, el material pictórico de los campos de exterminio, pero no tiene que introducirlo en las clases.

En tercer lugar, la integración de los lugares extraescolares de enseñanza y aprendizaje parece ser de especial importancia para la educación histórico-política. Esto se aplica en particular a los monumentos y lugares de memoria, pero también a exposiciones como la impresionante documentación fotográfica de las consecuencias del conflicto armado "El Testigo", de Jesús Abad Colorado, en el Claustro de San Agustín en el centro de Bogotá (Maya y Peters, 2019). Sin embargo, es también y especialmente importante para la tarea educativa hacer un mayor uso de las iniciativas locales de memoria. Para ello es necesario que el Estado promueva las iniciativas locales de conmemoración con apoyo político y financiero. Los lugares de aprendizaje apropiados permiten una variedad en la jornada escolar y también una referencia motivadora a la autenticidad o a los debates sociales actuales. Esto también se aplica a la integración de los testigos contemporáneos en los formatos educativos (Colombia+20, 2021). Al mismo tiempo, se plantea la cuestión de si, y en qué medida, las iniciativas conmemorativas locales políticamente comprometidas van en contra de la prohibición de adoctrinar del Consenso de Beutelsbach o de su exigencia de controversia. Esta cuestión también puede plantearse en general con respecto a los lugares de aprendizaje extracurriculares y la cooperación con la sociedad civil, los sindicatos o los socios empresariales. No obstante, aquí es importante no considerar la integración de los lugares de aprendizaje extraescolares de forma aislada, sino mediante una preparación y un seguimiento adecuados (Emde, 2017).

Los límites de la educación política en contextos de violencia y desigualdades extremas

El Consenso de Beutelsbach no es una panacea para hacer frente a la polarización política extrema en la educación y la sociedad, ni puede garantizar el éxito del fortalecimiento de la democracia ni servir de vacuna eficaz contra las actitudes antidemocráticas. Así lo demuestran los estudios sobre estas últimas en Alemania (Zick y Küpper, 2021; Amlinger y Nachtwey, 2022). A pesar de la alta calidad de la educación política, las correspondientes articulaciones sociales de las ideologías de la desigualdad no han desaparecido o, al menos, están en retroceso. Al mismo tiempo, el Consenso de Beutelsbach no es en absoluto ineficaz ni un tigre sin dientes. Sirve para reforzar la resistencia contra las tendencias antidemocráticas y es el aprendizaje vivido de los fundamentos democráticos en el aula.

Además, hay que tener en cuenta los límites de la transferibilidad del Consenso de Beutelsbach a otros contextos[2]. En cuanto a Colombia, cabe mencionar tres aspectos en particular: i) la diversidad, ii) las extremas desigualdades sociales, y iii) el contexto de la violencia en el marco de una paz incompleta.

Desde su inicio el Consenso de Beutelsbach ha tenido un llamativo déficit de diversidad, sobre todo en su génesis. Los participantes en la reunión de Beutelsbach eran muy homogéneos: profesores blancos y varones de las clases medias educadas. En consecuencia, una multitud de voces no fueron escuchadas y no forman parte del surgimiento del consenso. Esto no significa que el consenso hubiera tenido necesariamente una orientación diferente si se hubieran incluido mujeres, inmigrantes o personas de otros medios sociales, pero sí señala exclusiones inherentes que no deben repetirse bajo ninguna circunstancia. Esto es también y especialmente cierto en lo que respecta a la diversidad de la población colombiana y a las demandas asociadas, y al mismo tiempo controvertidas, de descolonización de la educación (Walsh, 2013).

Sin embargo, Colombia no solo es un país muy diverso, sino que también y sobre todo se caracteriza por unas desigualdades sociales extremas e históricamente persistentes (Peters, 2021). Las extremas desigualdades sociales en una comparación internacional y regional pueden verse en varios indicadores, como la distribución de la renta, los activos o la propiedad de la tierra (Sanabria Ramírez, 2019, p. 25). Esto va acompañado de una movilidad social extremadamente baja (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

2 Véase también la contribución de Santos en este volumen.

[OCDE], 2018, p. 27). En definitiva, se consolidan las desigualdades sociales extremas y apenas hay oportunidades de progreso. Las extremas desigualdades sociales también se manifiestan en el sistema educativo en lo que respecta al acceso y a la calidad de la educación, así como en la fragmentación jerárquica y la concesión de certificados educativos privilegiados y privilegiantes, por un lado, y estigmatizados y estigmatizantes, por otro (Peters, 2019). Las consecuencias de las desigualdades educativas extremas también afectan las posibilidades de aplicar la educación política. Por un lado, se trata de las desigualdades de acceso a la educación, que en Colombia se manifiestan especialmente en la educación secundaria en forma de deserción escolar, así como en el acceso a la educación terciaria. Esto se complementa con las desigualdades en las condiciones de oportunidad de una educación de calidad. Aquí se puede distinguir entre las condiciones inherentes al sistema educativo y las condiciones del contexto social (Peters, 2019). Las primeras se refieren, por ejemplo, a la falta de equipamiento de los centros educativos con material didáctico y pedagógico, el tamaño de las clases y la cualificación de los profesores, así como en el estado de las escuelas y la posibilidad de utilizar diferentes medios en el aula. Este último se refiere a los efectos del contexto social en las posibilidades de éxito del aprendizaje, lo que se suele discutir en el debate sociológico y político sobre la educación bajo la palabra clave de educabilidad (López y Tedesco, 2002). Está ampliamente documentado que la pobreza (extrema), la necesidad de contribuir a los ingresos familiares o de realizar trabajos reproductivos relacionados con el hogar, así como los factores de salud, las diversas experiencias de violencia en el contexto social, etc., tienen un impacto negativo en el éxito del aprendizaje. Las desigualdades interseccionales en el acceso a la educación y en la calidad de esta han sido ampliamente documentadas en los ámbitos de las matemáticas, la lengua y las ciencias, por ejemplo, tanto a nivel nacional como en el marco de los estudios comparativos internacionales. Se puede suponer, con algunas reservas, que estas conclusiones se aplican también a las condiciones de posibilidad del éxito del aprendizaje en la educación política (Bergold-Caldwell y Traußneck, 2022). En otras palabras, cuando el éxito del aprendizaje en matemáticas o lengua es bajo, la educación política también encontrará dificultades. Por lo tanto, el aprovechamiento del potencial de la educación política para fortalecer la democracia, la paz y la protección de los derechos humanos no debe concebirse independientemente de las medidas políticas para reducir las desigualdades (educativas).

Otro obstáculo para la educación política es la violencia que se vive en Colombia. Aunque la tasa de homicidios se ha reducido efectivamente en los

últimos años[3] y el proceso de paz en curso ha tenido un impacto positivo en la situación de seguridad en muchas regiones del país, la violencia se mantiene en un nivel muy superior a la media internacional. Además, el proceso de paz en curso no ha contribuido a una pacificación integral de la sociedad. Por el contrario, se trata de una paz violenta, que también y especialmente, aunque no exclusivamente, se manifiesta en muchas de las regiones históricamente marginadas y alejadas del país, en forma de conflictos armados continuos en los que participan diversos grupos armados no estatales (Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], 2022) o de control territorial por parte de estos mismos grupos armados (Giraldo et al., 2022). Esto plantea la cuestión de cómo puede aplicarse eficazmente la educación política en contextos de violencia con control territorial por parte de grupos armados al margen de la ley.

En este sentido y con respecto a los obstáculos se debe reflexionar, en primer lugar, sobre la idea de que la escuela, como lugar de educación formal, es un espacio de aprendizaje privilegiado que, aun así, debe pensarse conjuntamente con diversos dispositivos de aprendizaje informal (Overwien, 2020). Esto no es necesariamente problemático, pues más bien puede complementar la educación formal de manera significativa. Sin embargo, esto cambia si los acuerdos de aprendizaje informal están impregnados de diferentes formas de violencia (física, psicológica, estructural, cultural o epistémica). Por un lado, se trata de la presencia de discursos racistas, sexistas, clasistas y homófobos en la vida cotidiana o en los medios de comunicación. Aquí, por ejemplo, se puede citar la exageración de los estereotipos de la narcocultura en la cultura popular (Bialowas, 2021).

En lo que respecta a Colombia —y aquí, en particular, el apoyo a la construcción de una paz sostenible—, también se plantea el problema de cómo puede aplicarse una educación política de alta calidad en contextos en los que los actores violentos ilegales tienen un control territorial efectivo. Aquí no solo se plantea el problema de implementar la educación cívica en contextos con un orden de violencia establecido, sino que el objetivo de la educación cívica —la formación de ciudadanos críticos— se pone en peligro cuando, por ejemplo, los líderes sociales y los defensores de los derechos humanos están en el punto de mira de los actores violentos. Además, existen estrechos límites a los debates controvertidos, por lo que ciertos temas no pueden abordarse abiertamente ni

3 La tasa de homicidios mide el número de homicidios por 100 000 habitantes. Esta tasa se ha reducido en Colombia de 35,6 en el año 2012 a 19,4 en el año 2022.

siquiera en las instituciones educativas. Una posible salida es crear una distancia temporal o espacial para la discusión de temas tabú en la educación política. Plessow (2019), por ejemplo, ha sugerido que la violencia sexualizada en las regiones en conflicto no debe discutirse necesariamente con vistas al contexto local, sino que debe tomarse un desvío deliberado a través de contextos alternativos con el fin de anticipar la posible resistencia a la discusión.

Conclusiones

La actual coyuntura política en Colombia puede entenderse como una ventana de oportunidades para repensar la educación político-histórica en el país. El Informe Final de la Comisión de la Verdad y sus materiales pedagógicos representan herramientas fundamentales para fortalecer la educación política y político-histórica. La publicación del Informe Final coincide también con el cambio de gobierno y la voluntad política de llevar a las aulas el pasado del conflicto interno armado con el fin de aumentar la resiliencia de las futuras generaciones frente a soluciones violentas a los conflictos sociales. Con el fin de fortalecer la formación política, la política educativa puede apoyarse en la reintroducción de la enseñanza obligatoria de la Historia y la Cátedra de la Paz como marco institucional para el fortalecimiento de la educación política en Colombia. Sin embargo, la Cátedra de la Paz requiere un reimpulso que incluye una reorientación de sus lineamientos y una especificación de sus contenidos.

Fortalecer la educación política y político-histórica requiere un proceso de reforma sucesivo y a largo plazo, para lo cual, como conclusión, se presentarán diversas propuestas como base para un debate sobre la política educativa. En primer lugar, también a la vista de las experiencias de Alemania, parece necesario un amplio y abierto debate político-educativo, social y pedagógico sobre los barandales de la educación política. El Consenso de Beutelsbach puede servir de inspiración, pero no como un modelo a copiar. Más bien, lo que se necesita es un consenso adaptado al contexto colombiano, teniendo en cuenta y reafirmando su rica diversidad, pero también sus extremas desigualdades sociales. Además, este consenso debe, en segundo lugar, llenarse de vida e incorporarse a la práctica vivida de la educación cotidiana. Esto requiere no solo tiempo, sino también una integración sistemática en la formación y el perfeccionamiento de los profesores. En tercer lugar, la educación política no ocurre exclusivamente en las escuelas. Más bien sería importante fortalecer la cooperación entre las escuelas y los lugares de aprendizaje extraescolares (e.g. sitios de memoria,

museos). En cuarto lugar, una educación política de alta calidad requiere unos requisitos básicos educativos y sociales previos para el éxito del aprendizaje. Esto incluye reformas de gran alcance de la política educativa para reforzar la calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas, pero también avances en la reducción de la pobreza (infantil) y el apoyo a los alumnos socialmente desfavorecidos para contrarrestar el abandono escolar. Por último, la educación política necesita un entorno que promueva la democracia y la paz. En este sentido, las medidas actuales para promover soluciones negociadas con actores armados al margen de la ley, a pesar de los múltiples desafíos, también son de agradecer desde una perspectiva educativa.

Referencias

Amlinger, C. y Nachtwey, O. (2022). *Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus.* Berlin: Suhrkamp.

Bergold-Caldwell, D. y Traußneck, M. (2022). Intersektionale Politische Bildung: Zur Relevanz von race, class und gender in Bildungsprozessen. In: *ApuZ*, 48/2022, 35-40.

Bialowas Pobutsky, A. (2021). *Pablo Escobar and Colombian Narcoculture*. Miami: University Press of Florida.

Castro Varela, M. do M. y Dhawan, N. (2020). Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In ApuZ 20/2020, 33-38.

Chaux, E. et al. (2021). No one can take away my living memory: Teaching about violent past in Colombia. En Louis, Tatjana, Molope, Mokgadi y Peters, Stefan (Eds.). *Dealing with the Past in Latin America, South Africa and Germany*. Baden-Baden: Nomos, 145-168.

Colombia+20. (2 de mayo, 2021). Así fue el diálogo entre estudiantes y actores del conflicto armado en Colombia. https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/asi-fue-el-dialogo-entre-estudiantes-y-actores-del-conflicto-armado-en-colombia-article/#

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Legado Comisión de la Verdad*. Informe final. https://www.comisiondelaverdad.co/

Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR]. (2022). *Retos humanitarios 2022*. Colombia. Bogotá: CICR.

Demasi, C. (2016). La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay. ILCEA, (26). https://journals.openedition.org/ilcea/3959

Emde, O. (2017). Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion. In ders. et al. (Eds.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für Nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Barbara Budrich, 243-264.

Fladvad, B. (2021). Rethinking democracy in times of crises: Towards a pragmatist approach to the geographies of emerging publics. *Social Science Information*, 60 (2), 230-252.

Giraldo Moreno, J., Luna Alzate, L., Muggenthaler, F. y Peters, S. (Comp.). (2022). *¿Del paramilitarismo al paramilitarismo? Radiografía de una paz violenta en Colombia*. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo.

Gómez Barriga, J. C. (2019), La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10 (1), 500-539.

Jelin, E. y Lorenz, F. (Eds.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de la educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO.

Maya, C. y Peters, S. (2019). Der zerbrochene Spiegel des Krieges: Der kolumbianische Bürgerkrieg im Werk von Jesús Abad Colorado. W&F: Wissenschaft und Frieden. Heft 4-2019, 9-12

Meneses, D. (2019). Con Mi Hijo No Te Metas. Un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la 'ideología de género'. *Anthropologica, 37* (42), 129-154.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. Paris: OECD.

Overwien, B. (2019). Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual. CAPAZ *Documento de Trabajo 2-2019*. Bogotá: Instituto CAPAZ.

Overwien, B. (2020). Informelles Lernen. En Bollweg, Petra et al. (Hg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: vs Verlag, 231-242.

Peters, S. (2021). ¿Cuánta desigualdad aguanta la paz? Reflexiones en torno al proceso de paz colombiano. En: Hatzky, Christine; Martínez, Sebastián; Michael, Joachim y Wagner, Heike (Eds.). *¿Latinoamérica y Paz? Propuestas para pensar y afrontar la crisis de la violencia*. Buenos Aires: Tedeo-CALAS, 237-280.

Peters, S. (2019). Educación y desigualdades sociales en América Latina: los límites de las reformas educativas del inicio del siglo XXI. En Brinkmann, Sören (Ed.). El modelo social europeo y América Latina. Bogotá: Konrad-Adenauer-Stiftung, 131-173.

Peters, S. (2015). Conflictos interrelacionados: Polarización política y reformas educativas en Venezuela. *Iberoamericana*, (59), 141-156.

Peters, S. y Weinmann, N. (2022). Más allá de la Cátedra de Paz: impulsos para la educación política desde la experiencia alemana. *CAPAZ Policy Brief* 1-2022. Bogotá: Instituto CAPAZ.

Plessow, O. (2019). El manejo didáctico de la violencia sexualizada en la guerra. Una mirada a través de las guerras de disolución de Yugoslavia como ejemplo. *CAPAZ Working Paper 6*-2019. Bogogtá: Instituto CAPAZ.

Sanabria Ramírez, D.C. (2019). El derecho al acceso progresivo a la propiedad de la tierra. *CAPAZ Working Paper 1-2019*. Bogotá: Instituto CAPAZ.

Schiele, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung: Zur historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. En Widmaier, B. y Zorn, P. (Eds.). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: BpB, 68-77.

Uribe Vélez, Á. (2022): ¿Cuál verdad? Séptimo borrador, seguimos en construcción. https://drive.google.com/file/d/1aP8jpaq4pVFbnVZmlPFfT2G-TA0GWqWv5/view

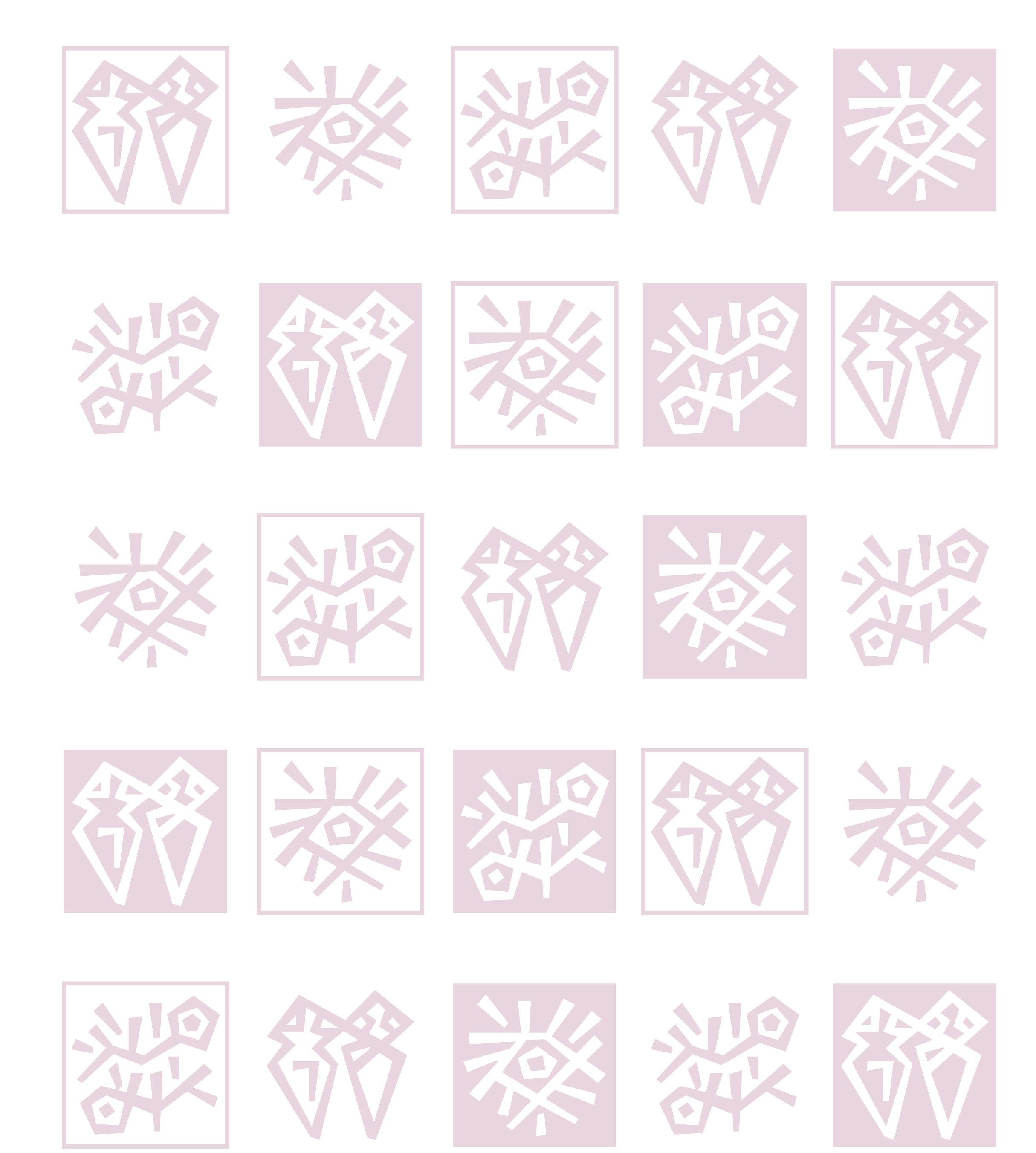
Valencia L. P. [@PalomaValenciaL]. (12 de agosto, 2022). Hoy inician el adoctrinamiento [Tweet]. Twitter: https://twitter.com/PalomaValenciaL/status/1558061196045082625

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Quito: Abya-Yala.

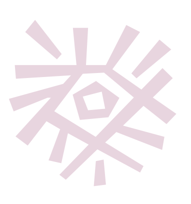
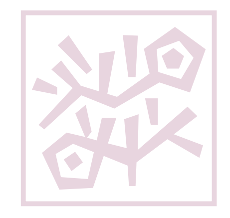
Weinmann, N. (2021). Reading the Diary of Anne Frank: Historical-political Education as a Cross-Sectional Task. En Louis, T.; Molope, Mokgadi y Peters, Stefan (Eds.). *Dealing with the Past: Perspectives from Latin America, South Africa and Germany*. Baden-Baden: Nomos, 193-214.

Widmaier, B. y Zorn, P. (Eds.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: BpB.

Zick, A. y Küpper, B. (2021). *Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Berlin: Dietz.





EDUCACIÓN EN MEDIO DEL ACUERDO DE PAZ



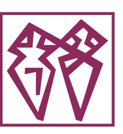









Las relaciones Estado-sociedad para la paz y el trabajo en red con aliados de la Comisión de la Verdad



Gwen Burnyeat

El gobierno de Juan Manuel Santos invirtió muchos esfuerzos y recursos tanto humanos como financieros en la negociación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), pero no tanto en hacer una alianza Estado-sociedad para sacar la paz adelante. Esta fue una de las grandes conclusiones de mi investigación doctoral en antropología, cuyo tema fue la pedagogía de paz del gobierno Santos y el papel de las relaciones Estado-sociedad en el proceso de paz, estudio publicado en inglés bajo el título *The Face of Peace: Government Pedagogy amid Disinformation in Colombia* (Burnyeat, 2022).

Para este estudio, durante trece meses realicé un trabajo de campo en la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), estudiando la labor del equipo de pedagogía y realizando entrevistas con los protagonistas de la pedagogía de paz tanto en el gobierno como en la sociedad civil. Después del plebiscito, se volvió muy común decir que "no hubo pedagogía". Eso es falso. Hubo esfuerzos considerables y, de hecho, fue la primera vez en el mundo que hubo pedagogía de un acuerdo de paz a gran escala.

La "educación para la paz" es un subcampo dentro de la disciplina de los estudios de paz, que abarca los procesos educativos mediante los cuales las personas pueden adquirir herramientas para la coexistencia pacífica, la resolución no violenta de conflictos y la transformación de desigualdades estructurales (Harris, 2007). En cambio, la "pedagogía de paz", en el contexto de ese entonces, estaba referida a la explicación del contenido de los temas que se estaban negociando en La Habana, sus avances entre 2012 y 2016, y luego de la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante Acuerdo de Paz), de los puntos finalmente acordados. Fue una innovación global, exigida por muchos sectores de la sociedad, que quizás será cada vez más necesaria en los procesos de paz en el mundo, debido a la creciente desinformación que afecta a todos los procesos políticos.

Algunas de las personas que habían trabajado en el equipo de pedagogía de la OACP se integraron a la Comisión de la Verdad y este antecedente fue una influencia importante en la construcción de las alianzas Estado-sociedad para la paz, que la OACP logró establecer mediante un trabajo lento, engorroso y de mucha paciencia para enfrentar el difícil contexto de desconfianza histórica que hay hacia el Estado en Colombia (Burnyeat, 2020), en parte por el papel que este ha jugado en el conflicto, en parte por las narrativas comunes sobre el "abandono" estatal en muchas regiones, pero sobre todo porque el proceso de paz fue percibido como parte de una pelea política entre Juan Manuel Santos y su opositor Álvaro Uribe. Ese contexto de desconfianza en el Estado, y la politización de lo que tenía que ver con el Acuerdo de Paz, fue relevante para la tarea que tuvo que enfrentar posteriormente la Comisión de la Verdad.

Mi libro da cuenta de muchas de las lecciones aprendidas en la OACP en materia de pedagogía. El equipo, primero, estaba conformado por pocas personas en comparación con el número de los encargados de la negociación; segundo, fue financiado por la cooperación internacional, a diferencia del equipo negociador y de funcionarios que trabajaban en los asuntos temáticos, que sí fueron costeados con recursos del presupuesto nacional. Esta aclaración es importante porque el que los gobiernos asignen recursos es indicativo de sus prioridades. A pesar de los esfuerzos del equipo de pedagogía, la poca priorización de este aspecto por parte del gobierno Santos se vio reflejada en el resultado del plebiscito, en el que ganó el "No", lo cual llevó al déficit posterior de legitimidad del Acuerdo de Paz y la consecuente dificultad para implementarlo.

Con la Comisión de la Verdad hubo otra oportunidad de construir una alianza Estado-sociedad para la paz, mediante lo que esta institución llamó "trabajo en red con aliados". Dicha estrategia fue una gran apuesta por lograr que el trabajo y el legado de la Comisión fuesen apropiados por la sociedad. Sin embargo, esta tarea se llevó a cabo en un contexto muy adverso porque todo lo que se relacionaba con el Acuerdo de Paz padecía ese déficit de legitimidad.

Yo hago parte de esta red de aliados, como miembro de Rodeemos el Diálogo (ReD), una organización transnacional no partidista que busca apoyar la construcción de paz en Colombia. Además, en una visita al país entre junio y agosto de 2022, que coincidió con el periodo de lanzamiento del Informe Final de la Comisión de la Verdad, tuve la oportunidad de acompañar a los comisionados en una de las giras macroterritoriales que realizaron durante dos meses para dar a conocer los resultados de su trabajo. En total estuve presente en trece encuentros con diferentes públicos en Pereira, Armenia, Medellín, Rionegro y Apartadó, a los que asistieron organizaciones sociales, víctimas, estudiantes de

colegio, empresarios y algunas autoridades locales. También hago parte del comité asesor internacional del proyecto Que la Verdad sea Dicha[1], liderado por ReD con la Comisión, cuyo objetivo es construir una comunidad de prácticas pedagógicas por todo el país para compartir herramientas con las cuales enseñar sobre el legado en espacios de educación formal e informal, y estuve en un encuentro de este proyecto en Cali. En todos estos espacios he podido observar y documentar las reacciones, preguntas y preocupaciones de diferentes sectores frente al trabajo de la Comisión. Mis reflexiones a continuación vienen desde esta perspectiva y de las comparaciones que hago con el antecedente de la pedagogía de paz del gobierno Santos.

El análisis de la Comisión fue que, a mayor apropiación por parte de la sociedad durante su mandato, más fácil haría suyos los resultados y recomendaciones en la etapa posinforme. Esta apropiación es importante por lo menos por dos razones: una, para rodear el trabajo del Comité de Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de las Recomendaciones de la Comisión de la Verdad, que será un trabajo de incidencia política de varios años; dos, para enseñar historia en los colegios y que los niños crezcan con el mensaje de "nunca más". En Inglaterra, cuando yo era niña, recuerdo que estudiamos la Segunda Guerra Mundial como tres veces en el colegio. Veíamos fotos en blanco y negro de las cámaras de gas y los cadáveres de quienes fueron quemados allí. Entendí que había pasado algo enorme, grave, injusto, y que algunos judíos con quienes compartí escuela tenían padres y abuelos que lo habían vivido, y que nunca debía volver a pasar. Entonces, la apropiación del legado de la Comisión es importante para que ese mensaje llegue a las próximas generaciones.

En general, en la justicia transicional cada vez más se reconoce la importancia de lo que se llama en inglés *outreach*, que en español podría ser "diseminación" o "sensibilización". Es decir, comunicar a la sociedad el trabajo de las entidades de justicia transicional, bien sean tribunales especiales, procesos de reparación o comisiones de verdad. Esto es importante porque, generalmente, hay una brecha entre los esfuerzos de instituciones de justicia transicional —que muchas veces son muy sofisticadas y utilizan muchos recursos tanto del Estado como de la cooperación internacional— y la *comprensión* que tiene la sociedad de su trabajo. En últimas, el propósito de las herramientas de la justicia transicional es ayudar a una sociedad a reconocer y sanar sus heridas, y pasar la página y transitar hacia un mejor futuro. Pero si no se sabe que ha habido una

1 Disponible en https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia#qlvsdicha

comisión de la verdad, o no se entiende el trabajo que esta hizo, ¿cómo se puede lograr ese resultado? El problema es que en la justicia transicional el proceso de sensibilización recibe menos recursos financieros, es menos desarrollado y menos estudiado. En las pocas investigaciones que se han hecho al respecto se ha encontrado que muchas veces, explicar dichos procesos con un enfoque racional no lleva necesariamente a una comprensión y apoyo global, sino que lo que importa más es saber quién domina la narrativa política y quién influye en el imaginario político de la mayoría (Hellman, 2015).

Uno de los grandes problemas con la pedagogía de paz del gobierno Santos fue que esta concibió la paz como algo técnico que se podía explicar y, por ende, legitimar con exposiciones racionales. Eso también es un problema con el paradigma de la paz liberal que adoptó Santos y que se promueve mucho desde la comunidad internacional. Pero la paz es política en todos los sentidos de la palabra porque implica negociaciones entre muchos actores del establecimiento y de la sociedad; es política porque significa hacer reformas en las estructuras socioeconómicas; y, sobre todo, es política si entendemos lo político como la forma en que los seres humanos convivimos y nos organizamos, y como un proceso en el cual la confrontación entre diferentes grupos y opiniones es inevitable. Entonces, la paz es política porque implica relacionamientos, a veces, relacionamientos difíciles.

El trabajo en red con aliados de la Comisión de la Verdad fue sumamente político porque el trabajo de las comisiones de la verdad implica construir relaciones con miras a lograr una masa crítica, organizar redes, componer unas narrativas quizás no hegemónicas pero fuertes, con la potencia de incidir en la transformación de la realidad. El futuro éxito de los objetivos originales de la Comisión dependerá de lo que pase con ese legado de la red de aliados.

Según una sistematización interna de la Comisión, a lo largo de su trabajo tuvo más de 3000 aliados, de los cuales el 46.9 % fueron organizaciones y plataformas sociales; 18.1 % institucionalidad pública nacional y territorial; 12.4 % comunidad internacional; 10.9 % comunidad académica; 8.2 % medios de comunicación; 2.2 % sector empresarial; 0.9 % sector político y 0.5 % Consejo Asesor (Comisión de la Verdad, 2022). Estos aliados ayudaron en la organización de encuentros, reconocimientos de responsabilidad, diálogos sociales y contactos con diferentes públicos para la realización de entrevistas. Su participación fue fundamental para construir confianza frente a la Comisión, lo cual era especialmente importante en un contexto en el que muchos sectores propaz, que habían construido algo de confianza en el gobierno Santos, la habían perdido durante la administración Duque. Muchas personas dudaron de dar su

testimonio a la Comisión por miedo a poner sus vidas en riesgo otra vez. Ahora que la Comisión ha terminado su mandato, el futuro de su legado queda en las manos de esta misma red.

Los objetivos de la red de aliados en el contexto posinforme son:

1) Divulgar el Informe Final y la plataforma digital transmedia de la manera más amplia posible.
2) Promover el uso y apropiación de los archivos que la Comisión recibió, produjo y consolidó para la investigación.
3) Dar sostenibilidad a los procesos de reconocimiento, convivencia y no repetición promovidos por la Comisión.
4) Lograr compromisos para la incidencia en la implementación y seguimiento de las recomendaciones para la no repetición y la articulación con el Comité de Seguimiento y Monitoreo (Comisión de la Verdad, 2022).

Lo que importa ahora no es lo que hizo la Comisión. Los académicos pasarán las próximas décadas discutiendo si el trabajo se hizo bien o mal, si el informe quedó bien o mal, y esos debates serán relevantes para el futuro de la disciplina de la justicia transicional y para Colombia. Pero lo que realmente importa ahora es el uso que se haga de este tremendo material. Hasta la fecha (noviembre de 2022) van veinticinco agendas acordadas con diversos aliados (ocho agendas nacionales y diecisiete territoriales), que incluyen:

- Un proyecto para contrarrestar desinformación sobre el informe.
- Proyectos para movilizar juventud, como Generación V+.[2]
- Proyectos para incorporar el legado en la educación formal e informal y producción de herramientas pedagógicas.
- Procesos de diálogo y reconocimiento de responsabilidades.
- Apropiación del uso de los archivos de la Comisión (Comisión de la Verdad, 2022).

Creo que la Comisión de la Verdad aprendió mucho de los antecedentes de la pedagogía de paz del gobierno Santos. Por ejemplo, hizo su trabajo a través de una presencia territorial con enlaces locales. En vez de visitas de personas desde Bogotá, que fue la principal modalidad de la pedagogía de paz de la OACP,

2 https://web.comisiondelaverdad.co/participe/generacionv

la Comisión tenía gente del territorio, con oficinas in situ, construyendo relaciones lentamente, atadas a las realidades locales. Como dijo una funcionaria de la Comisión en una reunión en Urabá que presencié: "Tener este auditorio así lleno de aliados no es cuestión de una semana de convocatoria; es de años de trabajo de hormiguita de los enlaces". Y así es. He sido testigo de cómo los enlaces territoriales de la Comisión están comprometidos de manera personal, y de cómo muchos de ellos siguen como aliados ahora que han terminado su trabajo con la Comisión.

También pude presenciar en la gira la impresionante cantidad de iniciativas que la sociedad civil está creando para difundir y hacer pedagogía del informe. Es notable el apoyo de los jóvenes. Por ejemplo, en la Universidad de Antioquia, el auditorio Camilo Torres estuvo totalmente lleno, y muchas personas tuvieron que asistir de pie. Esto es muy alentador. Sin embargo, uno de los grandes reparos es que a esos eventos fueron, en general, quienes ya estaban sensibilizados. Durante la gira pregunté a taxistas y a meseros si sabían algo del evento que estaba ocurriendo en su ciudad ese día, o si sabían algo de la Comisión. En general, la mayoría no tenía idea ni siquiera de la existencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, menos aún sobre sus hallazgos. Entre los comentarios que documenté, los más comunes fueron preguntas como: "¿Cómo hacer llegar este mensaje más allá de nuestros públicos normales?" e incluso, "¿cómo llegar a los negacionistas?". Ambas resultan difíciles de responder. La tarea de llegar a públicos más amplios y contrarrestar la oposición política al informe está ahora en las manos de la red de aliados. Sin embargo, la gran ventaja que tiene la Comisión frente al antecedente de pedagogía de paz es que ¡no va a haber un plebiscito para aprobar o rechazar el informe! Así que ese trabajo de "hormiguita" de la red de aliados transcurrirá en un contexto menos polarizado que el de pedagogía del Acuerdo de Paz.

En la entrega del Informe Final el 28 de junio de 2022, el presidente electo Gustavo Petro se comprometió a hacer que su contenido llegue hasta el último rincón de Colombia, y hay que hacerle cumplir ese compromiso. Pero también creo que es importante que esa tarea no quede solo en manos del gobierno de turno. Las mil iniciativas para hacer pedagogía del legado de la Comisión son positivas porque descentralizan ese gran esfuerzo que exige diseminar el contenido del informe final. Creo que la comunidad internacional podrá jugar un papel fundamental en financiar los proyectos de pedagogía que diferentes organizaciones de la sociedad civil presentan, cada una con su estilo, su público, su metodología. Sin embargo, hay también el riesgo de terminar en una proliferación de proyectos pequeños superficiales o de poco impacto; por lo tanto, es

crucial mantener los esfuerzos de articulación teniendo como ejemplo el proyecto Que la Verdad sea Dicha. Y, por supuesto, esas iniciativas de pedagogía deberán mantener una conexión con lo que hace el gobierno, especialmente con la promesa del ministro de Educación, Alejandro Gaviria, de llevar el informe a la educación formal.

Las otras preguntas más comunes que escuché en la gira tenían que ver con el contexto adverso de estar haciendo el trabajo de investigación y recolección de testimonios mientras el conflicto seguía. Una mujer, en la audiencia de un evento en Pereira, dijo: "Cuando ustedes estaban escuchando los horrores de la guerra, nosotros estábamos viviendo la violencia en las calles". Y un diputado en Antioquia preguntó: "¿Quién va a contar las verdades que ocurrieron después de 2018?". El gran reto que le queda a la red de aliados es aprovechar el informe como una herramienta tanto en la pedagogía como en las acciones encaminadas a rodear las recomendaciones y el trabajo del Comité de Seguimiento, para contribuir al esfuerzo de terminar el conflicto y construir una cultura de paz. Esto me trae de vuelta a la afirmación de que la paz es política. Muchos asistentes mencionaron que fue difícil traer a los alcaldes a los eventos de la Comisión. Hay que hacer un trabajo muy fuerte de relacionamiento para comprometer a los candidatos a las alcaldías y gobernaciones en las elecciones locales de 2023, para que los ganadores vinculen al respectivo Secretario de Educación en el trabajo de divulgación del legado de la Comisión de la Verdad. Sin el compromiso de Gustavo Petro, quien fue elegido con un fuerte mandato para hacer la paz, estaríamos hoy día ante un escenario más difícil para la sobrevivencia del legado de la Comisión. Pero para que este tenga el impacto deseado hay que construir alianzas Estado-sociedad también a nivel territorial. ¡Ese es el gran reto de la paz total!

Referencias

Burnyeat, G. (2019). Peace Pedagogy and Interpretative Frameworks of Distrust: State–Society Relations in the Colombian Peace Process. *Bulletin of Latin American Research 39*(1): 37-52.

Burnyeat, G. (2022). *The Face of Peace: Government Pedagogy amid Disinformation in Colombia*. Chicago: University of Chicago Press.

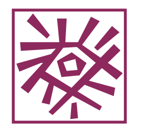
Comisión de la Verdad. (2022). El tejido de relaciones y alianzas para la sostenibilidad del Legado. Documento interno de sistematización. Archivo personal de la autora.

Harris, I. (2007). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education* 1(1): 5-20.

Hellman, M. (2015). Challenges and Limitations of Outreach: From the ICTY to the ICC. In Christian De Vos, Sara Kendall and Carsten Stahn (eds.), *Contested Justice: The Politics and Practice of International Criminal Court Interventions*, 251-271. Cambridge: Cambridge University Press.

Trayectoria de una política pública para la paz

La experiencia de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia



Javier Guerrero Barón

Presentación

> Vamos a partir de una hipótesis de trabajo sencilla: la Enseñanza de la Historia se enmarca en la necesidad de consolidar los imaginarios de construcción de las naciones modernas, entendidas estas como "comunidades imaginadas", por lo que permanentemente existe la necesidad de producir discursos que refuercen esas convicciones de que se pertenece a ese gran colectivo. Por tanto, la enseñanza de esos relatos forma parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen unas ideas hegemónicas en la sociedad y que se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. Pero siempre en él emergen desde abajo relatos y visiones contra hegemónicas que lucharán por instaurarse en el escenario público y, claro está, plasmarse en la enseñanza. (Melo et ál., 2020, pp. 103-104).

En el presente escrito se analizan las vicisitudes, las tensiones y las luchas entre el Estado y variados sectores de la sociedad civil por la construcción de una política pública sobre la enseñanza de la historia, que desembocaron en la expedición de la Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017, cuyo objeto es "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia" (art. 1º). Estas reflexiones buscan contextualizar a los lectores en los esfuerzos y dificultades de la sociedad colombiana para diseñar estrategias de enseñanza de la historia en el marco de la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera.

El surgimiento de la ley de enseñanza obligatoria de la historia

Desde finales del siglo XX y comienzos del XXI diversas expresiones de la sociedad colombiana manifestaron su percepción generalizada de que la enseñanza de la historia colombiana no era la más adecuada e, incluso, exageradamente, le

atribuían a esta deficiencia gran parte de las debilidades de la educación básica y media, como si sobre el conocimiento o ignorancia de la historia descansaran muchos de los males de la sociedad actual. Esa percepción se transformó en malestar a medida que se aproximaban las conmemoraciones bicentenarias de fundación de las repúblicas latinoamericanas y los procesos de las primeras independencias. En el 2007 y 2008 la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores, el Colegio Máximo de Academias y otras organizaciones e intelectuales de diversas disciplinas empezaron a tratar de dar respuesta a esas demandas. Varias iniciativas fracasaron en la propuesta de tramitar un proyecto de Ley de Bicentenario en el que se planteaba restablecer la cátedra obligatoria de Historia de Colombia.

Paralelamente con las conmemoraciones bicentenarias avanzaba un proceso de paz inédito, primero, por la confidencialidad en que se mantuvo hasta el establecimiento de la Mesa de Negociaciones en La Habana, cuyos acuerdos en varias ocasiones estuvieron a punto de fracasar y que, posteriormente, fueron rechazados por escasa mayoría en un innecesario plebiscito realizado el 2 de octubre de 2016 en que triunfó el NO. Posteriormente los acuerdos fueron ratificados por el Parlamento luego de importantes ajustes concertados con la oposición. En este clima, el 21 de abril de 2016 la senadora del Partido Liberal, Viviane Morales, radicó el proyecto de ley "por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones", orientado a restablecer la enseñanza obligatoria de la historia.[1] El proyecto tuvo mucha resistencia por parte del gobierno de entonces, especialmente del Ministerio de Educación Nacional.

Es interesante conocer algunos apartes de la exposición de motivos:

> Para el desarrollo de esta propuesta se hicieron consultas a la mayoría de las facultades y departamentos de historia de las universidades públicas y privadas del país, de las cuales dieron respuestas escritas y aceptaron entrevistas con sus directores o docentes las Universidades Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional y del Rosario en Bogotá, la Universidad de Antioquia en Medellín, la Universidad del Norte en Barranquilla, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja [sic], y la Universidad del Cauca en Popayán.

1 Radicado 002/2016 Senado, pasó a la Cámara de Representantes con el radicado 283/2017.

> Igualmente se consultó a la Academia Colombia de Historia y a la Asociación Colombiana de Historiadores las cuales hicieron aportes muy importantes para el desarrollo de este proyecto. La **Asociación Colombiana de Historiadores** [negritas originales] que a a [sic] lo largo de los años ha abordado el análisis crítico de la enseñanza de la historia en medio escolar y universitario, realizó seminarios, foros y otros eventos académicos, lo cual permitió conocer de primera mano el pensamiento de la organización y nos puso en contacto con varios de sus miembros quienes aportaron ideas y recursos bibliográficos para el desarrollo del proyecto.
>
> Por su parte **La Academia Colombiana de Historia** [negritas originales] que desde los inicios del proceso había manifestado su interés en este proyecto, formuló una consulta sobre la exposición de motivos y el articulado que se proponen "a la totalidad de sus integrantes y adicionalmente a los presidentes de 14 academias departamentales de Historia, y los presidentes de 10 academias y sociedades académicas que son órganos de consulta del gobierno nacional y que integran el Colegio Máximo de Academias Colombianas. (Morales, 2016, pp. 5, 6).

A continuación se menciona una serie de especialistas académicos de la Asociación Colombiana de Historiadores y la Academia Colombiana de Historia, y funcionarios de la Secretaría de Educación de Bogotá consultados durante el año 2015.

En los antecedentes del proyecto de ley se exponen interesantes argumentos que reflejan las realidades por las cuales la historia no se enseña, es una asignatura "obligatoria pero no visible" o es tan general que no resulta adecuada ni pertinente. Veamos:

> Numerosos testimonios sobre la práctica docente coinciden en afirmar que la asignatura de "sociales" es una especie de "caja de pandora", donde caben todos los temas que no logran incorporarse en otras asignaturas, que van desde la discusión de problemas de coyuntura hasta orientaciones sobre comportamiento y salud a los alumnos, y que en la mayoría de los casos es el maestro quien define los contenidos del curso según su formación académica o sus preferencias. (Morales, 2016, p. 7).

Otro factor considerado en el diagnóstico son las prácticas docentes y los lineamientos curriculares, sobre los cuales en el proyecto de ley se afirma:

> Más allá de la práctica docente, probablemente la expedición de los Lineamientos Académicos para las Ciencias Sociales con los cuales se pretendía establecer

> estándares nacionales para la enseñanza de estas materias, ha sido uno de los factores más adversos para la supervivencia de la historia como disciplina independiente. (Morales, 2016, p. 11).

A pesar de la posición gubernamental el proyecto de ley hizo trámite y el 27 de diciembre se expidió por unanimidad la Ley 1874 de 2017, por la cual se modificó parcialmente la Ley 115 de 1994 e introdujo algunas reformas sustanciales como demostración de que se trataba de un clamor nacional. En el proceso de conciliación en las cuatro vueltas que debió surtir en el Congreso de la República algunos contenidos terminaron quitándole fuerza al mandato, lo que produjo insatisfacción para quienes estuvimos interesados en su trámite, especialmente la Academia Colombiana de Historia y la Asociación Colombiana de Historiadores. Inicialmente, sectores de las Academias y las universidades predijeron el fracaso de una ley "sin dientes", y entre los argumentos esgrimieron el que no se hubiera modificado el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 que establece entre las áreas obligatorias y fundamentales las "ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia" de manera indiferenciada, mezclando disciplinas como geografía e historia con temas de la Constitución Política y generalidades transversales como la democracia. Posteriormente otros diagnósticos establecieron que la enseñanza de la historia no estaba ausente del todo de las aulas, pero adolecía de muchas deficiencias, especialmente por las pocas horas dedicadas a esta disciplina, los escasos espacios curriculares en los diferentes niveles y la inadecuada formación de los maestros que la enseñan.

Uno de los principales problemas que se le atribuyeron al texto de la nueva ley fue el relacionado con el parágrafo del artículo 4°, que dejó la educación en Historia de Colombia "como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje", es decir, tal como estaba en la Ley 115 de 1974, lo cual no solucionaba uno de los problemas detectados: la intensidad horaria dedicada a Ciencias Sociales y el escaso tiempo asignado a la Historia en el currículo actual.

El otro grave problema es que la Ley 1874 de 2017, en apariencia, tampoco establece los recursos necesarios para el estudio y diseño de los cambios, la adecuación y dotación de las instituciones ni los procesos de formación de los maestros que impartirán de manera obligatoria dicha enseñanza en todos los grados de la educación básica y media, situación que corresponde contemplar dentro de una concepción integral del currículo para que el mandato legal sea viable y sostenible.

La primera pregunta que nos hicimos desde las asociaciones de historiadores y las academias fue si estábamos ante una ley vacía e inocua. Varias universidades y organizaciones, e incluso sectores de las asociaciones del magisterio, convocaron debates que terminaban en conclusiones pesimistas y desmotivantes, a lo que se sumó el desánimo que causó la no implementación e incumplimiento de los términos establecidos para la reglamentación de la ley.

La solución para salvar los vacíos anotados era integrar la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC o Comisión Asesora), contemplada en el artículo 6°, siempre y cuando los sectores sociales e intelectuales representados en ella fueran capaces de construir armónicamente propósitos comunes y objetivos claros para subsanar las deficiencias en la educación que dieron origen a la reciente ley, y la constancia necesaria para trabajar arduamente, avanzar en ellos y responder tanto al mandato de la Comisión Asesora como al clamor nacional con un instrumento de política pública educativa aparentemente tan débil. Valía la pena, pues, intentar construir un proyecto colectivo con las organizaciones del magisterio y los sectores formadores de futuros educadores.

Ante esta situación y luego de un juicioso análisis jurídico de las políticas públicas existentes, los sectores impulsores de la ley nos llenamos de argumentos para adoptar una posición proactiva y propositiva, y decidimos con varias de las organizaciones dolientes continuar adelante con el desarrollo de la Ley 1874 de 2017 y participar en cinco mesas de trabajo creadas por el Ministerio de Educación para la concertación del decreto reglamentario.

Un sector de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) lanzó una campaña en redes rechazando la ley. No obstante, la Asociación Colombiana de Historiadores se dio a la tarea de construir relaciones con los diversos sectores del magisterio y de la Federación que fueron convenciéndolos de la conveniencia de participar en la conformación de la futura Comisión Asesora. Ante la negativa del Gobierno a convocarla, luego de una acción de cumplimiento interpuesta ante el Tribunal Administrativo de Boyacá que hacía tránsito en el Consejo de Estado, la ministra de Educación de entonces y su equipo, conscientes de su obligación de reglamentar la ley antes del 27 de mayo de 2018, tardíamente citaron a las comunidades interesadas a las mesas de trabajo para la expedición del decreto reglamentario. Allí las comunidades afrodescendientes y voceros de etnoeducadores de las comunidades indígenas manifestaron su inconformidad por no tener representación plena en dicha Comisión, ante lo cual los portavoces de la Asociación Colombiana de Historiadores nos comprometimos a crear la figura de comisionados

invitados permanentes para suplir este vacío, lo que además serviría para el caso de las escuelas normales, organizaciones de mujeres y Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV o Comisión de la Verdad). Este compromiso disuadió a algunas organizaciones de emprender caminos jurídicos tortuosos.

Superados estos obstáculos la Comisión Asesora inició sesiones el 3 de diciembre de 2019. A dos meses de funcionamiento se declaró la pandemia por la COVID-19 y la cuarentena mundial, lo cual interfirió todas las actividades. No obstante, se decidió que el primer año se dedicaría a elaborar un gran Diagnóstico Nacional sobre la Enseñanza de la Historia en todas las regiones del país, y el segundo año a revisar los lineamientos curriculares y a hacer las recomendaciones pertinentes. Para ello se propuso el diseño e implementación de una encuesta de cobertura nacional, con enfoque diferencial, sobre poblaciones vinculadas a la educación y la realización de diez talleres de diagnóstico con docentes de ciencias sociales y comunidades educativas en cinco macrorregiones. Para anticipar las recomendaciones se aconsejó revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cada establecimiento educativo, con miras a que el diagnóstico permitiera determinar y planear los ajustes y requerimientos curriculares en lo referente a los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, las necesidades de formación de los docentes, las estrategias pedagógicas y curriculares, y demás demandas institucionales indispensables para comenzar a dar aplicación a la ley de restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia. También, establecer en cada nivel el tiempo semanal dedicado a esta asignatura.

La representatividad de la Comisión Asesora

La intención de la Ley 1874 de 2017 al ordenar establecer una Comisión Asesora era disponer los mecanismos permanentes necesarios para construir un nuevo currículo. Pero su conformación, según el parágrafo 1º del artículo 6, no resultó ni representativa ni incluyente, pues dejó por fuera grupos poblacionales importantes. Para salvar la situación se decidió acoger la sugerencia de crear la figura de *invitados permanentes*, ya comentada, e incluir representantes de la Comisión de la Verdad; de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, indígenas y rom; de los colectivos de mujeres; y de las escuelas normales. También se propuso escuchar a personeros(as) estudiantiles y a representantes de las organizaciones y grupos de interés por la educación en todas las regiones del país, mediante estrategias participativas.

Pero surgió un obstáculo que no se pudo solucionar de forma inmediata. El representante de las comunidades indígenas no fue elegido de manera concertada con los voceros de las diferentes territorialidades en que está organizada la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi), por lo que declinar de manera definitiva la invitación a participar, arguyendo la omisión de la ley y por considerar que este olvido "va en contravía de la autonomía de los territorios indígenas y de los principios de flexibilidad de la educación propia e intercultural establecidos en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)" (Contcepi, oficio de julio 23 de 2020). Señalaron, además, once puntos en los cuales se basaba no solo su negativa a integrar la Comisión Asesora, sino sus críticas a la Ley 1874 y a las políticas del Ministerio. La CAEHC no solo comprendió la posición de estas comunidades, sino que respaldó su reclamo por la construcción del SEIP y el respeto por sus valores y educación propia:

> Los pueblos indígenas no deseamos seguir enseñando una historia colonialista, por lo tanto, se deben aunar esfuerzos sustentados en el tejido del Buen Vivir de los pueblos, en las investigaciones con pertinencia, en la construcción propia y en el avance de la educación propia, en la colaboración y comunicación plena de los patrimonios indígenas y las decisiones estatales frente a su historia, saber y conocimiento. (Contcepi, oficio de julio 23 de 2020).

A pesar de ello, la CAEHC siguió dispuesta a que las autoridades indígenas establecieran un diálogo intercultural, no para imponer qué se debe enseñar en sus territorios, sino para formular recomendaciones para que la niñez y juventud colombianas puedan aprender los elementos fundamentales de la historia de los pueblos ancestrales de América y del actual territorio de Colombia.

Los objetivos de la reforma curricular

Para entender la reforma que propone la Ley 1874 de 2017 al restablecer la enseñanza de la historia de Colombia es necesario conocer los objetivos señalados en el artículo 1º, a saber:

a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana.

b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

El primer objetivo es polémico porque parte importante del debate con las comunidades indígenas es que, según su visión, Colombia no puede hablar de una única identidad nacional ni continuar con una política intervencionista en sus territorios desconociendo la identidad de cada una de las etnias. ¿Pero cuál era nuestra visión como comisionados? Que la CAEHC y el Ministerio debían modular este objetivo poniéndolo en armonía con la Constitución. En entrevista concedida a la revista *Arcadia*, el constitucionalista Rodrigo Uprimny explicó:

> [En la Constitución de 1991] hubo dos cambios esenciales: primero, que los derechos culturales fueron reconocidos constitucionalmente pues la anterior constitución de 1886 no los preveía. Ese reconocimiento se hizo de manera directa, por ejemplo en los artículos 70 a 72 de la Constitución, pero también en forma indirecta, a través de la constitucionalización de tratados de derechos humanos, que a su vez reconocen derechos culturales, como el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Y segundo, por el cambio de la concepción de nación, pues la constitución de 1886 partía de la idea de que la unidad nacional se lograba a través de la homogenización y exclusión, y por ello era centralista, otorgaba prerrogativas a la iglesia católica, negaba la diversidad sexual y buscaba aculturar a los pueblos indígenas. En cambio la Constitución de 1991 valora la diversidad pues señala que Colombia es una república pluralista, que reconoce la autonomía territorial y protege la diversidad étnica y cultural como bases de la nación colombiana. Es pues una constitución multiétnica y multicultural, que expresamente, en su artículo 70, reconoce la igualdad y dignidad de las distintas culturas que conviven en el país y ve en ellas el fundamento de la nacionalidad. (2016, párr. 3).

Los comisionados estuvimos totalmente de acuerdo, puesto que creemos que la Historia de Colombia debe armonizarse y modularse colocando el mandato constitucional por encima de las normas que de ella se derivan.

El segundo objetivo de la ley, "desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial", aunque no es contradictorio, es muy amplio e indirecto, válido para todas las disciplinas de la ciencias sociales y humanas.

Pero, independientemente de estas consideraciones, es realizable y es importante para la formación de los y las estudiantes.

El tercer objetivo, "promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país" es central —pues es el aporte novedoso de la ley, sin subvalorar los otros dos objetivos— y es el núcleo fuerte y eje transversal que se debe ampliar y aplicar a fondo en su desarrollo, poniendo a su servicio todas las estrategias y recursos posibles de la enseñanza de la historia. Es decir, este es su mandato fundamental.

La aplicabilidad de la ley de enseñanza obligatoria de la historia y la gradualidad de acuerdo con las etapas de formación

El gran reto que plantea la Ley 1874 de 2017 es su aplicación a corto, mediano y largo plazo, dado que sus objetivos se desarrollarán de manera gradual de acuerdo con los ciclos de formación, tal como lo estipulan los artículos 2°, 3° y 4°. Así, para los cinco grados de educación básica primaria el objetivo específico: "La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación", plantea un interesante campo problemático para este ciclo.

Nótese que hay un silencio en lo referente a la educación inicial. Personalmente considero, y hasta ahora no ha habido voces en contra en la Comisión Asesora, que el proceso de formación de habilidades de pensamiento histórico debe comenzar con la educación inicial, respetando los niveles de complejidad que la edad de los educandos exige. Varias teorías sobre el desarrollo evolutivo, la psicología del desarrollo y la educación consideran la importancia del trabajo temprano en habilidades de pensamiento sobre las nociones espacio-temporales que son fundamento del pensamiento histórico y de la conciencia histórica, pero sobre este tema no tenemos en la CAEHC una conclusión definitiva.[2]

2 Sin tener experticia en el tema, llaman la atención varias propuestas bastante difundidas durante el siglo XX con proyección al XXI, como la de los métodos socio-genéticos y psico-genéticos del historiador y sociólogo Norbert Elías (1897-1990), que demuestran que la relación entre comportamiento, emoción y conocimiento, trabajada desde la sociología figuracional y desde enfoques de la psicología evolutiva y educativa, podrían hacer recomendable que los aprestamientos del desarrollo de las nociones de espacio y tiempo deban comenzar desde la denominada educación inicial. Otros antecedentes de esta propuesta se

Para los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de educación básica en el ciclo de secundaria, el artículo 3º dispone que el objetivo es "el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial". Este objetivo es bien puntual y ordena la formación en un amplio contexto nacional e internacional, e implica un gran reto realizable desde la disciplina histórica.

En los grados décimo y once de educación media académica el objetivo dispone que los estudios históricos de Colombia "pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera" (artículo 5). Aunque el énfasis "en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz" puede ser problemático, dada la compleja relación entre historia y memoria, es subsanable sobre la base del legado pedagógico del Informe Final de la Comisión de la Verdad y las herramientas pedagógicas desarrolladas por el equipo de esta, las cuales fueron entregadas a la Comisión Asesora y al Ministerio de Educación. Centrar el núcleo de la preparación de los últimos grados de la enseñanza media en la "formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera" hace que el esfuerzo disciplinar se fundamente en un eje transversal de la historia de Colombia: los conflictos, las guerras y sus consecuencias, lo cual además de necesario y pertinente para los tiempos actuales se articula con el proceso de paz con las FARC y los que se avecinan con otros actores armados en el marco de la Paz Total del gobierno del presidente Gustavo Petro.

Una consideración final sobre la gradualidad en la formación contemplada en la Ley 1874 de 2017. Personalmente considero que los tres objetivos específicos son complementarios y transversales a los grados de los ciclos de formación primaria, secundaria y media. El objetivo de la educación inicial debe, en mi concepto, ser desarrollado por un equipo de expertos atendiendo la recomendación de la CAEHC, siempre buscando el objetivo de aprender a pensar históricamente y formar una amplia conciencia histórica, más allá de la cultura escolar, en toda la sociedad.

encuentran especialmente en Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes nos permiten deducir cómo se producen los procesos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo en edades tempranas. Pero esta es una investigación que debe ser desarrollada por la Comisión y el Ministerio para poder hacer una recomendación específica en este campo.

Sobre la recomendación, creación e implementación de los nuevos lineamientos

Sin duda uno de los problemas fundamentales es cómo operacionalizar las propuestas y recomendaciones de la Comisión Asesora.

Luego de una etapa de debates teóricos, metodológicos y prácticos para la construcción de consensos, no ausente de tensiones, el documento definitivo fue entregado al Ministerio de Educación el 29 de abril de 2022, en el marco del XX Congreso Colombiano de Historia realizado en la ciudad de Cartagena (Ministerio de Educación, 2022). El texto, títulado *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia*", tiene seis componentes: 1. los propósitos de la enseñanza de la historia; 2. los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia; 3. las didácticas para la enseñanza de la historia; 4. la evaluación y la enseñanza de la historia; 5. las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia; y 6. la formación de docentes que enseñan historia. Como es lógico en los temas curriculares, estos tópicos responden las preguntas básicas de la praxis educativa: ¿Para qué enseñar historia? ¿A quiénes enseñar historia? ¿Qué enseñar y cuándo enseñar historia? ¿Cómo enseñar historia? ¿Qué historia aprenden los estudiantes? ¿Qué, para qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes en historia? ¿Cuáles son las condiciones de las personas que enseñan historia? ¿En qué, cómo y dónde se están formando las personas que enseñan historia? ¿Qué elementos materiales, condiciones, apoyos logísticos, tecnológicos y ambientes escolares son necesarios para enseñar historia? (CAEH, 11).

Las recomendaciones están disponibles para todos los colombianos y la etapa siguiente es la construcción de los lineamientos curriculares que muy seguramente estarán listos en algunos meses, es decir, aproximadamente un año desde la escritura de este texto. No obstante, esa no es nuestra preocupación como historiadores, como educadores ni como comisionados. En la legislación, como se ha dicho, al no existir currículo único ni contenidos centralizados expedidos por el Ministerio de Educación, son las recomendaciones las que deben guiar, desde el mismo momento de su promulgación, la política pública educativa para la enseñanza de una historia para la paz, la convivencia y la ciudadanía.

El gran reto: llegar a los proyectos educativos de cada institución

Se ha dicho que en Colombia no hay currículo único, pues este se construye en cada institución educativa. Llegar a todas y cada una de ellas es el principal reto de la Comisión Asesora para alcanzar las metas antes expuestas. No debemos olvidar que la Ley 115 de 1994 (artículos 6°, 23°, 73°) entregó a los consejos directivos y académicos de las instituciones la responsabilidad de diseñar, a través de los PEI, las estrategias e intensidad de los diferentes planes de área, para que cada uno de los docentes de ciencias sociales elabore su respectivo plan de aula. Por tanto, es allí, en la institución educativa, donde se deben organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza, organizar actividades formativas, establecer planes de estudio particulares que determinen los objetivos por niveles, grados y áreas; y determinar la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación. Claro está que estas actividades deben adelantarse con base en las recomendaciones y los nuevos lineamientos curriculares que establecerá el Ministerio de Educación Nacional, con las recomendaciones y asesoría de los comisionados.

Es decir, la Comisión Asesora es profundamente respetuosa de dos principios consagrados en la ley: la autonomía de las instituciones educativas, y la libertad de investigación y de cátedra del maestro en su plan de aula.

El plan decenal para la aplicación de la ley

El que estas recomendaciones puedan ser realizables y lleguen a cada una de las instituciones escolares públicas y privadas no basta. Es necesario garantizar que en cada una, hasta en el último rincón del país si fuere posible, existan las condiciones, los recursos didácticos y el talento humano para su cumplimiento. Para ello, la CAEHC hace recomendaciones al Estado colombiano en general, al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, al magisterio que enseña historia, a las instituciones de formación de docentes, a las facultades de las instituciones de educación superior, a las unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores. Y finalmente, a las organizaciones de la sociedad civil, a los departamentos, asociaciones y academias de historia.

Dada la complejidad de la propuesta, se ha concertado un Plan Decenal para la Implementación de la Ley 1874 de 2017, en el cual la CAEHC

> misionalmente recogerá, mediante mecanismos idóneos y participativos, las percepciones de avance de las comunidades educativas y de la sociedad colombiana, evaluando permanentemente su desarrollo e introduciendo los correctivos necesarios para el buen cumplimiento del mandato legal y recomendando a los diferentes gobiernos su inclusión en los respectivos planes de desarrollo. De esta manera se busca una articulación con los sectores de educación y cultura, para que se convierta real y efectivamente en una política de Estado, con el fin de que la enseñanza de la historia se convierta a corto, mediano y largo plazo en un elemento constitutivo de la noción de ciudadanía para una convivencia armónica, que contribuya a la construcción de una paz estable y duradera. (CAEHC, año, pp. 25 y 26).

Epílogo

Como puede verse en esta apretada síntesis, a partir de la conformación de la Comisión Asesora y de la emisión de sus recomendaciones, Colombia cuenta con instrumentos de política pública para una enseñanza de la historia que contribuya a construir una paz estable y duradera. Pero es necesario que las Secretarías de Educación departamentales, distritales y de municipios certificados; las comunidades educativas; los maestros de ciencias sociales en ejercicio; jóvenes, personeros estudiantiles, comunidades indígenas y afrodescendientes; víctimas del conflicto, mujeres y población LGTBI; comunidades de historiadores, facultades y programas formadores de historiadores y de licenciados en el área; y organizaciones con interés en los problemas educativos se involucren en reflexiones y acciones sobre este problema. La sociedad educadora debe movilizar lo mejor de su pensamiento para llenar un vacío de décadas de desatención y desgreño frente al papel del pensamiento histórico y de la formación de conciencia histórica de la sociedad para la solución de sus problemas. La superación de la violencia y de la guerra está atravesada por el acto complejo de comprender el pasado, porque el papel de la enseñanza de la historia no es juzgar a los hombres y mujeres de otros tiempos. El papel de la enseñanza de la historia es lograr que estudiantes de cualquier condición puedan comprender los sucesos del pasado y las acciones de los hombres y mujeres en medio de las circunstancias, contextos y valores del tiempo que les tocó vivir.

Para ello proponemos no olvidar esta reflexión final de la CAEHC:

> Queremos decirle al país que "la historia que somos" debe incluirnos a todas y todos en nuestra diversidad y riqueza. A quienes hoy somos presente, a quienes son

> nuestro pasado y a quienes vengan a participar en el nacimiento de nuestro futuro, "por el país que soñamos". (xx, p. 110).

La definición mínima de *historia* que iluminó mi trabajo durante estos años como historiador, docente y, sobre todo, como comisionado, puede sintetizarse en esta frase que construimos con algunos colegas y que abarca los tres tiempos de la existencia humana:

> La historia es un conocimiento riguroso del pasado para comprender los grandes problemas del presente y para construir un mejor futuro.

Referencias

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas [CONTCEPI]. (23 de julio de 2020). Posicionamiento político, jurídico, pedagógico y metodológico de los delegados indígenas de la CONTCEPI sobre la Ley 1874 de 2017 y Decreto 1660 del 2019. Oficio.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO Nº 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Diciembre 27 de 2017. DO Nº 50.459. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396

Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018). En Guerrero, J. y Acuña, O, (Comp.). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*. Editorial UPTC. Páginas 21-45.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales.* Recuperado el 17 de octubre de 2022 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (29 de abril de 2022). La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia entregó a la ministra de Educación, María Victoria Angulo, el documento con las

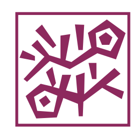
recomendaciones sobre la actualización de los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias:La-Comision-Asesora-Para-la-Ensenanza-de-la-Historia-de-Colombia-entrego-a-la-ministra-de-Educacion-Maria-Victoria-Angulo-el-documento-con-las-recomendaciones-sobre-la-actualizacion-de-los-lineamientos-curriculares-de-las-Ciencias-Sociales

Ministerio de Educación Nacional-Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAHEC]. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia, ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. Documento final, en el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019*. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Recomendaciones%20para%20el%20dise%C3%B1o%20y%20actualizaci%C3%B3n%20de%20los%20Lineamientos%20curriculares%20de%20Ciencias%20Sociales%20bajo%20el%20enfoque%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Historia.pdf

Morales, V. (20 de julio de 2016). *Proyecto de Ley 002. Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. http://190.26.211.102/proyectos/index.php/textos-radicados-senado/pl-2016-2017/655-proyecto-de-ley-002-de-2016

Uprimny, R. (5 de julio de 2016). "Los derechos culturales han sufrido de un 'subdesarrollo jurídico". *Arcadia.com*. Recuperado el 26 de septiembre de 2022 de https://www.semana.com/noticias/articulo/constitucion-del-91-multicultural-plurietnico-rodrigo-uprimny/49621/

Relación educación-género en el trabajo con mujeres excombatientes/Firmantes del Acuerdo de Paz



Elida Giraldo-Gil
María Isabel Echavarría-López

A manera de contexto

La implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante Acuerdo de Paz), firmado en el 2016 entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), implica una serie de retos y oportunidades tanto para las partes firmantes como para la sociedad en general. Dentro de estos se destacan el enfoque de género y la reincorporación social, económica y política de las mujeres excombatientes a/en una sociedad hostil al proceso de paz que estigmatiza a quienes hicieron parte de dicha organización armada. Esta hostilidad y falta de (re)conocimiento constituye un obstáculo para quienes mantienen el propósito de dejar las armas y retornar a la vida civil. Es por esto que consideramos necesario analizar y comprender las experiencias de género de mujeres excombatientes/Firmantes[1] del Acuerdo de Paz (en adelante mujeres/Firmantes), en el marco de su reincorporación, y las continuas transiciones entre lo personal y lo político.

En este capítulo compartimos algunos apuntes acerca de una investigación de corte feminista que hemos realizado con el propósito de resituar la relación educación y género; contamos algunas pistas sobre la trayectoria metodológica; y presentamos una mirada sobre el género y el enfoque de género en el Acuerdo de Paz. También ofrecemos algunas lecciones aprendidas, tales como la importancia de esta experiencia, las narrativas como producción de conocimiento y la investigación como encuentro. Finalmente, planteamos algunas implicaciones que nos invitan a repensar la formación de mujeres/Firmantes, la importancia de la construcción conjunta, y el acompañamiento a las mujeres y sus hijos/as. Estas lecciones e implicaciones trascienden la investigación empírica y pueden aportar en el trabajo con otras mujeres y en otros contextos.

1 Nombre dado en este estudio a las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP y que se acogieron a la firma del Acuerdo Final, como una manera de reafirmar su compromiso con la paz.

Empezamos por plantear que es imposible hablar del trabajo con las mujeres/Firmantes sin resituar la relación educación-género. Ante todo, porque consideramos necesario reconocer la importancia de la educación en su sentido ético y político. Sentido ético, por cuanto precisa el cuidado genuino de la otra persona, de sí mismo/a, de la naturaleza, así como el reconocimiento de sí, de los/las otros/otras. Sentido político, porque la educación es un derecho fundamental que permite el acceso a lo común, a lo público; a la herencia social, cultural y científica de la humanidad, condiciones todas indispensables para garantizar la igualdad y la democracia en una sociedad.

Así, en la comprensión de la educación como un legado y un derecho está implicada la participación de la comunidad como posibilidad generadora de cambios en las políticas y prácticas no solo educativas, sino también sociales, el reconocimiento de la experiencia individual y colectiva, y la valoración de los saberes universales y particulares, en un diálogo continuo. De este modo, precisar el sentido ético y político de la educación conlleva la posibilidad de escucharnos y de mirarnos a los ojos para comprender, a través de las múltiples historias, que en esta dimensión espacio-temporal compartida urge hacer visible lo que hemos transitado como sociedad de cara a la paz, para tejer caminos de transformación y de buen vivir para las presentes y futuras generaciones.

Esta mirada ética y política nos permite partir de la premisa que la construcción de paz —y si se quiere la educación en/para la paz— no es tarea exclusiva de las partes firmantes del Acuerdo de Paz, pues es un proceso que requiere el compromiso decidido de toda la sociedad para cimentar nuevos modos de existencia en el marco de una cultura que tramite sus diferencias en el diálogo, la acogida, el cuidado y el respeto, y no desde la violencia que históricamente ha permeado la manera de habitar(nos) en este territorio. Dicha cultura ineludiblemente requiere una construcción de memoria histórica que interpele las narrativas oficiales y hegemónicas que han circulado en torno a las personas que hicieron parte de las FARC-EP y a las comunidades afectadas por el conflicto armado, más allá de la dicotomía victimas/victimarios.

Investigación, caso y metodología

Con esta comprensión de la educación y el reconocimiento de que la paz se construye entre todos/todas, desde nuestro lugar y sentir como maestras, mujeres e investigadoras decidimos emprender un proyecto que tuviera como

propósito aportar a la construcción de paz con enfoque de género, a partir de la elaboración de una propuesta de carácter investigativo y educativo con mujeres excombatientes/Firmantes. El objetivo era analizar las experiencias de género de estas mujeres mediante el uso de narrativas que permitieran la recuperación de su memoria autobiográfica y el fortalecimiento de sus capacidades, pues consideramos que en los procesos de reincorporación social y política es necesario conocer las causas que las llevaron a hacer parte de alguna organización armada, a vivenciar cambios en sus vidas y a transitar hacia la vida civil.

De este modo, en el 2019 realizamos los primeros acercamientos con las mujeres/Firmantes que hacían parte del nuevo punto de reagrupamiento (NPR) urbano de Medellín, en el cual concurrían aproximadamente ochenta mujeres provenientes de los municipios de Anorí, Dabeiba, Remedios, Ituango y de otras zonas de Colombia. Estas mujeres se tuvieron que desplazar desde los espacios territoriales de capacitación y reincorporación (ETCR) ubicados en esos municipios hacia Medellín y su área metropolitana, debido a la falta de garantías para su proceso de reincorporación, especialmente en lo relacionado con la seguridad, situación económica, acceso al sistema educativo y reunificación familiar.

Estos acercamientos no estuvieron exentos de temores y de inquietudes, pues implicaron llegar a un terreno desconocido y cruzar fronteras entre el estigma y la humanidad que nos rodea. Fue, precisamente, desde la escucha de sus voces, el contacto con su mirada y la conexión con aquellas experiencias que como mujeres nos atraviesan, que empezamos a tejer lo que sería una propuesta conjunta de educación, en un ambiente de interacción grupal y de diálogo colectivo mediado por la palabra, la creación y el silencio, que aportaría a la generación de espacios de encuentro y formación para mujeres firmantes en proceso de reincorporación urbana.

El punto de partida para esta construcción fue una serie de conversaciones en torno a las necesidades formativas de las mujeres que hacían parte del Comité de Mujer, Género y Diversidades del partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común —hoy Partido Comunes—, dentro de las cuales surgieron iniciativas, intereses y necesidades como conocer sobre feminismo, el enfoque de género en el proceso de implementación del Acuerdo Final, la necesidad de contar con espacios de esparcimiento mediados por el arte y la importancia de los espacios para encontrarse y compartir, entre otros.

Luego de esas conversaciones decidimos plantear la idea de construir una propuesta educativa conjunta, situada en el contexto de las mujeres/Firmantes, que nos permitiera hacer unos recorridos juntas, la cual posteriormente caracterizamos con enfoque de género y enfoque diferenciado. Metodológicamente

acudimos a las orientaciones de la investigación cualitativa desde las epistemologías feministas (Olesen, 2018; Blázquez et al., 2012) y a la investigación basada en las artes como alternativa legítima para indagar a través de nuevas formas de aprender de las mujeres (Huss y Cwikel, 2005), que cuestiona las formas tradicionales de dar cuenta de las experiencias y fenómenos estudiados y opta por la utilización de procedimientos artísticos de corte literario, visual, performativo y musical (Hernández, 2008).

Sabíamos de la importancia de escuchar y hacer oír las voces de las mujeres, así que propusimos un tipo de estudio narrativo como manera de organizar y comprender la experiencia desde una perspectiva performativa (Rodríguez, 2002). También como posibilidad de resaltar la importancia de los relatos en la comprensión de los acontecimientos que han marcado la trayectoria de vida de estas mujeres, de realizar análisis críticos a partir de la forma en que ellas organizan, (re)cuentan y (re)significan su experiencia y las estructuras que develan.

Para posibilitar la escucha de los relatos de las mujeres llevamos a cabo distintas conversaciones y una serie de talleres de coconstrucción, los cuales fueron mediados por prácticas artísticas y corporales como una forma de atender sus necesidades; dar lugar a su expresión sensible, su cuerpo, su forma de relacionarse con el mundo y la representación de este. Para nosotras era importante recoger narrativas de mujeres que pusieron el cuerpo como lugar de lucha, como territorio para la inscripción de sus historias.

Los talleres fueron definidos atendiendo momentos y situaciones importantes en la vida de las mujeres/Firmantes: *raíces, experiencias, sentires, mi cuerpo, mi experiencia y capacidades de liderazgo y construcción de paz*. En ellos participaron veintiocho mujeres entre los veintiún y sesenta años de edad, que habían pertenecido a la organización por cinco a treinta años, originarias del Urabá y Nordeste Antioqueño, el Caribe colombiano y los Llanos Orientales. Doce de ellas eran madres.

En estos espacios, a través de la pintura y la siembra simbólica, ellas (re)presentaron sus historias de la infancia como una forma de comprender las razones que las llevaron a hacer parte de las FARC-EP, y mediante la organización del museo de objetos compartieron sus experiencias durante su militancia en esta organización guerrillera. La exploración del cuerpo con lupas y el maquillaje para ampliar relieves; visualizar poros, colores, marcas, texturas e irrupciones descubrió las particularidades, los accidentes y las señas que quedaron inscritas en él como evocaciones de una vida de lucha.

Asimismo, las cartografías corporales permitieron mapear cómo el "ser/hacer mujer" se encarnaba y daba cuenta de sus sentires, expectativas, apuestas

y dudas en su proceso de reincorporación de la vida civil. Mediante el tejido se entrelazaron los hilos de sus saberes y capacidades de liderazgo de cara a la construcción de paz.

Paralelamente a los talleres de coconstrucción diseñamos unos espacios educativos para acompañar y cuidar a sus hijos/hijas mientras ellas asistían a los encuentros. Estos exigieron el diseño y la implementación de experiencias de aprendizaje que les permitieran aprender a vivir juntos/as; estimular su imaginación y creación; preguntarse por su cuerpo, su cuidado y formas de habitarlo; elaborar acuerdos comunes; realizar ejercicios corporales de respiración y danza, lectura de cuentos y poemas; y reconocer el territorio en tres dimensiones: el cuerpo, el planeta y el lugar de las actividades, mediante un viaje simbólico y el museo de rostros sin tapabocas[2] como una forma de acercamiento y conocimiento mutuo. Las distintas actividades se diseñaron de manera que permitieran estar juntos/as a niños/niñas de distintas edades y grados de escolaridad, y que no demandaran secuencialidad y continuidad presencial, esto es, que fueran lugares de acogida para todos/todas los/las que llegaban.

Aunque todos los talleres se realizaron, vivimos los matices de sostener un proceso de investigación y construcción conjunta en el curso de un largo período de aislamiento por la pandemia de la COVID-19 que implicó, por ejemplo, el aplazamiento de algunos de los encuentros debido a las restricciones de movilidad y las afectaciones de salud, puesto que muchas de las mujeres tuvieron que atender los cuidados de sí mismas y de familiares. Los encuentros diseñados para los/las niños/niñas no corrieron con la misma suerte: solo pudimos concretar tres de ellos, pues luego del tercer encuentro no asistió un/una niño/niña más. El análisis de los datos nos llevó a comprender que la maternidad no estaba permitida en la organización guerrillera y que, por tanto, estas mujeres no acostumbran a compartir los mismos espacios con sus pequeños/pequeñas.

Enfoque de género en el Acuerdo de Paz: posibilidades desde la educación

En este punto debemos precisar que entendemos el *género* como una construcción social y cultural que tiene como eje la diferencia sexual (Lamas, 1996), a

2 Aunque nos quitamos el tapabocas para despejar nuestros rostros, guardamos los protocolos y tuvimos en cuenta las medidas de bioseguridad.

partir de la cual se establecen expectativas respecto a cómo deben ser y actuar las personas en la sociedad. Estas expectativas hacen parte de un sistema de género tradicional y excluyente que se encarna en los cuerpos a partir de un marco binario (Butler, 1999), en el que las formas de ser/hacer mujer u hombre deben ir en correspondencia con las características biológicas, las cuales se validan, reproducen y naturalizan a manera de creencias, normas, actitudes e instituciones. Así, la categoría género posibilita un análisis de las relaciones de poder que históricamente se han materializado en la opresión en contra de las mujeres y cuerpos feminizados (Scott, 1996).

Desde esta perspectiva el enfoque de género se constituye en una forma de mirar y pensar los procesos sociales como categoría analítica sobre las desigualdades de género, herramienta que posiciona a los sujetos, a los agentes de cambio y la manera sistemática de incorporar el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Castro, 2004). Por tanto, para nosotras un enfoque de género implica focalizar la mirada en los marcos de actuación que se encarnan en los cuerpos sobre la base de la diferencia sexual, y en las posibilidades de las/los sujetos para acogerlos, cuestionarlos e innovarlos conforme a las interseccionalidades (Hooks, 1984; Crenshaw, 1998) que cruzan su experiencia: clase, raza, etnia, entre otras. Asimismo, entraña el reconocimiento de las discriminaciones que históricamente han operado sobre las mujeres y la necesidad de establecer acciones para su transformación.

En este marco, la experiencia de trabajo participativo con este grupo de mujeres constituyó una posibilidad de aportar a la construcción de paz desde la educación, y una oportunidad de materializar el enfoque de género en los procesos de reincorporación que demanda la implementación del Acuerdo de Paz, dentro del cual dicho enfoque significa:

> El reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y de las circunstancias especiales de cada uno, especialmente de las mujeres independientemente de su estado civil, ciclo vital y relación familiar y comunitaria, como sujeto de derechos y de especial protección constitucional. Implica en particular la necesidad de garantizar medidas afirmativas para promover esa igualdad, la participación activa de las mujeres y sus organizaciones en la construcción de la paz y el reconocimiento de la victimización de la mujer por causa del conflicto. (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, p. 175).

En este orden de ideas es importante reconocer que el enfoque de género en el Acuerdo de Paz es transversal a los puntos pactados, de ahí las medidas específicas

establecidas para la garantía de los derechos de las mujeres, en reconocimiento de la discriminación que de manera sistemática han experimentado, del papel desempeñado en la construcción de paz desde sus liderazgos y del comprender que el conflicto armado afecta de manera diferenciada a mujeres y hombres, y que en este sentido la experiencia de la guerra no es neutral al género.

Por lo anterior, en el trabajo educativo con mujeres/Firmantes consideramos que los procesos deben estar ligados con un enfoque de género que considere sus necesidades e intereses y que las visibilice desde sus aportes a la construcción de paz, a partir de todos aquellos aprendizajes que desde sus liderazgos y concepción común del mundo son susceptibles de incorporar en propuestas de carácter formativo que, además, atiendan y tengan como principio la construcción de confianza, el reconocimiento de sí mismas y de las otras, el cuidado como centro y la potencia que adquiere el trabajo colectivo y situado.

De este modo el proyecto en mención, más allá de sus propósitos educativos e investigativos, se constituyó en un espacio para la generación de vínculos de confianza, para la escucha y para la presencia, lo cual nos posibilitó comprender aquello que todo proceso educativo está llamado a ser antes que nada y antes que todo: un espacio para la acogida.

Lecciones aprendidas

Para nosotras es una fortuna reconocer que muchas fueron las lecciones aprendidas en este trabajo. Sin embargo, hicimos una selección estratégica de estas y las agrupamos en tres líneas centrales: *experiencias, narrativas e interacciones*.

Experiencias

Uno de los mayores aprendizajes fue advertir la necesidad de (re)posicionar la relación experiencia-educación en el trabajo con este grupo de mujeres. Entendemos que la experiencia nos representa tanto aquello por lo que hemos pasado como la posibilidad de que algo nos acontezca, nos llegue. Son de esas vivencias que no pasan de largo, sino que dejan su impronta; vivencias que suponen una novedad, que necesitan ser pensadas y entendidas en lo que tienen de diferente y que precisan un nuevo lenguaje (Contreras y Pérez de Lara, 2010), una nueva elaboración para hacerlas transitar entre el momento actual y el pasado, pues solo así pueden tener sentido, significar algo, ser nuevamente dadas.

Asimismo, entendemos que una educación basada en la experiencia es aquella que promueve una serie de vivencias que tienen sentido para quien aprende, y que son organizadas teniendo en cuenta los aprendizajes del pasado y los que se proyectan para el futuro. Aprender mediante la experiencia es establecer "una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia" (Dewey, 1995, p. 125). En este sentido, la realidad final de la educación no está en los libros, ni en los laboratorios, ni en los espacios donde se enseña, está encarnada en quienes tienen a cargo las actividades educativas (Dewey, 1964); en quienes ejercen el oficio de educar como un acto político, como un gesto de igualdad, y crean un espacio común para desplegar el mundo de forma igual para todos/todas, para cada uno y cada una a la vez.

Resituar esta relación experiencia-educación nos parece indispensable para construir cualquier propuesta educativa y generar prácticas de aprendizaje que posibiliten nuevas comprensiones del mundo a partir de lo vivido, que permitan tener acceso a la herencia de la humanidad en un diálogo permanente entre lo producido en otros contextos y el contexto propio. Esto nos implica unas formas educativas que partan de la experiencia individual y colectiva de este grupo de mujeres y den cuenta de lo que quieren y necesitan aprender, (re)vivir, descubrir, comprender. Una educación pensada y materializada en relación directa con su cuerpo, sus contextos, sus trayectorias, sus devenires; una educación que, para poder llegar al conocimiento, primero parta del reconocimiento del otro/a, de su palabra, de su rostro.

Narrativas

Otro aprendizaje importante tuvo que ver con el lugar de las narrativas como forma de producción de conocimiento, como (re)elaboración de la experiencia propia, como mediación de la *puesta-en-escena-educativa*. Las narrativas no son/fueron el relato de una sucesión de acontecimientos que se alinean en un tiempo-espacio; son/fueron una relación de interioridades donde el pasado está(ba) imbricado en el presente. Comprendimos que no hay experiencia sin narración, que el lenguaje "libera el mundo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido" (Sarlo, 2005, p. 167) y la convierte en una intimidad expuesta, compartida, tan individual y a la vez tan colectiva. Por eso cuando solicitamos una palabra, un gesto, una cartografía, una representación, estamos produciendo una movilización, un conjunto de

asociaciones de significado, solicitud que nos demanda una posición ética, un cuidado del otro.

La narración se convierte en un medio para hablar del mundo y al mundo, en la que el sí es a la vez el punto de partida y el punto de llegada: la fabrica, le da sentido, la hace inteligible para sí y para los otros. Quien (se) narra se mira, se define, se (re)construye, integrando y a la vez desintegrando lo vivido, lo narrado, "involucrándose en una postura, una posición, una defensa de ciertas creencias que lo constituyen como agente de su propia vida" (Porta y Yedaide, 2013, p. 41). Esto es, podríamos decir, una suerte de construcción de la subjetividad con la que habitamos el mundo.

En nuestro trabajo aprendimos que las narrativas son a la vez individuales y colectivas; representan aquello particular y común, que no por ser común es homogéneo; aquello propio y de los demás; aquello singular y plural que hace parte del espacio-tiempo de la existencia humana, de ese devenir del que no escapan amar, sufrir, batallar, soñar, desear, detenerse, andar. Es este devenir el que permite identificar las piezas de la existencia, ponerlas juntas, (re)ordenarlas, ajustarlas, con el fin de establecer relaciones, articular acontecimientos, mapear trayectorias, y, en suma, (re)construirse mediante la experiencia, la narración misma, narración que se dice, se escribe, se dibuja, se pone en escena, se inscribe en el cuerpo, se ritualiza.

Interacciones

Aprendimos, también, que junto con la experiencia y la narración la investigación es un proceso de encuentro, (re)edición y (re)significación de lo vivido en una temporalidad espacial que oscila entre lo presente, lo pasado y lo futuro; una puesta en escena compartida que posibilita la construcción de conocimiento, donde se desdibujan las relaciones de poder investigador/a-investigado/a. La investigación la concebimos como una herencia (Derridá, 2001), donde el acto de investigar se torna en una pregunta que se le deja al otro y admite que la respuesta es del otro; un intercambio, una composición donde las categorías sujeto y objeto de investigación se difuminan, no tienen fronteras ni bordes que las determinen, pues oscilan entre lo definible e indefinible de los sujetos, de los objetos mismos.

Entendimos que las interpretaciones son fijaciones de sentido, siempre contextualizadas, parciales, fragmentadas en sus *múltiples*. Ante todo, este es/fue un modo de comprender la *experiencia*, una colaboración entre las investigadoras y las participantes a través del tiempo, en un lugar o una serie de lugares. Fue una interacción entre mujeres que investigan y mujeres/Firmantes que han

grabado en sus cuerpos la experiencia individual y colectiva, y que han (re)significado sus rostros, figuras y realidades en un devenir constante que da cuenta de la propia mismidad (re)creada y compartida en las pequeñas narrativas, en los cortos relatos que informan de su intimidad y externalidad, y que se (re) presentan siempre como heterogéneos, mutables y contextualizados; una serie de singularidades compartidas que dejan entrever esperanzas, sueños, deseos, frustraciones, pérdidas, miedos. Las narrativas sobre sus vidas, puestas en contexto, fueron las que dieron sentido a esta investigación. Fueron las protagonistas quienes en su propio cuerpo y su propia voz contaron, narraron, dibujaron, cartografiaron, representaron lo que para ellas tiene sentido.

Este trabajo implicó, ante todo, una escucha auténtica de la palabra, esto es, el gesto de tomarse en serio lo dicho, de valorar los términos con sus significados y sus sentidos (in)comprendidos incluso por quienes los comparten. Fue un acercamiento sincero y generoso a cada rostro, un devenir de miradas que se (des)cubrían en los encuentros y que (re)creaban la posibilidad de acercarse a lo íntimo *desde y para* cada una. También implicó "creer en las palabras depositadas en las cosas" (Legendre, 2008) y a la vez interrogar, problematizar esas palabras y esas cosas. Aunque sabíamos de antemano que las historias y las trayectorias vitales no son fijas, que se puede traer al presente un acontecimiento pasado y transformarlo en otro completamente distinto (Lewis y Weigert, 1992), en el caso nuestro pudimos tratar un acontecimiento del presente y ponerlo en conversación con el/lo pasado, con el fin de comprenderlo, (re)presentarlo de una manera diferente para así (re)situarlo en el/lo presente.

Algunas implicaciones o proyecciones

A partir de esta experiencia podemos sugerir algunas posibles consideraciones para otros trabajos o proyectos con grupos de mujeres en general y mujeres/Firmantes en particular. Mencionamos, en primer lugar, la necesidad de repensar la formación con mujeres/Firmantes, de modo que las propuestas o programas educativos, inclusive otro tipo de intervenciones, estén atravesados por un enfoque de género y un enfoque diferenciado. Esto es, que atiendan a su relación con el cuerpo, con el territorio, con su(s) comunidad(es), con otras narrativas que no son necesariamente educativas o académicas, con su percepción estética/sensual del mundo, con el (re)conocimiento de sí mismas en la elaboración personal de su propia historia y su proyecto de vida. Por ejemplo, en las propuestas de validación de la educación primaria y secundaria sería importante

revisar proyectos como Maestro Itinerante[3], así como los proyectos educativos institucionales de los establecimientos a los cuales las mujeres ingresan en los territorios y los programas de las instituciones en materia de educación para el trabajo, desarrollo humano y educación superior, a las cuales empiezan a acceder para cursar estudios técnicos, tecnológicos y profesionales,[4] de modo que tengan en cuenta la edad, la historia individual y colectiva, las narrativas, las experiencias, la relación con el cuerpo, las trayectorias, las apuestas éticas y políticas antes y después de la firma del Acuerdo de Paz.

En segundo lugar, planteamos la importancia de prestar particular atención a las cuestiones de orden metodológico. Aquí resaltamos la necesidad de hacer un trabajo conjunto, una construcción colectiva con los grupos, a partir de sus narrativas y sus intereses. Por ejemplo, en nuestro caso, mientras las mujeres líderes del Partido Comunes estaban pensando en formación en liderazgo desde los feminismos, las mujeres participantes demandaron: espacios de encuentro, escucha, expresión, intercambio. Fue necesario también un trabajo inicial de construcción de confianza, de hacerlas sentir parte de la escena, de conocerse, de escucharse, de acercarse a los diferentes gestos, entender las limitaciones frente al registro en audio y video durante los encuentros y las conversaciones, comprender las dificultades en la administración de los tiempos por parte de unas mujeres que no estaban acostumbradas a gestionarlos de manera independiente.

En tercer lugar, consideramos un gran acierto diseñar una propuesta de acompañamiento, de cuidado de los/las niños/niñas para desarrollarla paralelamente al trabajo o la investigación con mujeres. Nuestra experiencia, ya comentada, nos permite afirmar que este acompañamiento es no solo importante, sino necesario, a pesar de que la concepción de la maternidad y la relación con esta por parte de las participantes fue la que no permitió que ambos escenarios transcurrieran paralelamente. No obstante, la estructuración de una propuesta educativa para los/las pequeños/pequeñas asegura no solo que las madres tengan mayores garantías y libertad para asistir a los encuentros, sino también que los pequeños/pequeñas accedan a otros escenarios de

3 Proyecto que se viene implementando en convenio entre la Agencia para la Reincorporación y la Normalización, y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y que busca que la población excombatiente acceda a los servicios de alfabetización, educación básica y media a distancia.

4 Servicio Nacional de Aprendizaje, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Superior de Administración Pública.

aprendizaje e interacción que complementen y amplíen la oferta educativa a la que usualmente concurren, y que en la mayoría de los casos no atiende a sus necesidades ni a su historia.

Por último, llamamos la atención sobre el acompañamiento a mujeres/Firmantes en su proceso de reincorporación desde la construcción conjunta, por considerar que es susceptible de realizarse como parte del fortalecimiento de sus espacios organizativos en los territorios. Si bien la experiencia aquí expuesta se situó en un proceso de reincorporación urbana, es importante expandirla a otras regiones del país en las que se encuentran ubicados los ETCR, como propuestas concretas de reconciliación que aportan a la construcción de una paz estable y duradera. En esta misma línea se hace necesario un trabajo con hombres/Firmantes, que aborde sus corresponsabilidades en el retorno a la vida civil y para la transformación social desde escenarios de equidad libres de violencia.

Referencias

Blázquez, N., Flores P, M., y Ríos, M. (Eds.). (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.* UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Butler, J. (1999). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago legal forum*, 14, 538-554.

Derridá, J Contreras D. J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Morata.

Castro, C. (2004). *Guía práctica. La inclusión de la perspectiva de género en las políticas locales de Camp de Morvedre*. Ajuntament de Sagunt.

Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Trotta.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Losada.

Gobierno Nacional y FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera.* https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final%20Firmado.pdf

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo I*, (26), 85-118.

hooks, b. (1984). *Black women: shaping feminist theory", feminist theory from margin to centre.* South End Press.

Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods, 4*(4). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf

Lamas, M. (Ed.). (1996). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Legendre, P. (2008). *El Tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia.* Amorrortu.

Lewis, D. J. y Weigert, A. J. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En R. Ramos Torres (Ed.), *Tiempo y sociedad* (pp. 89-121). Siglo I.

Olesen, V. (2018). Feminist qualitative research in the millennium's first decade: Developments, Challenges, Prospects. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 151-175). Sage.

Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior, 5*(5), 35-50.

Rodriguez, A. (2002). Redefining our understanding of narrative. *The Qualitative Report*, 7(1). https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.co/&httpsredir=1&article=1988&context=tqr/

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Ariel.

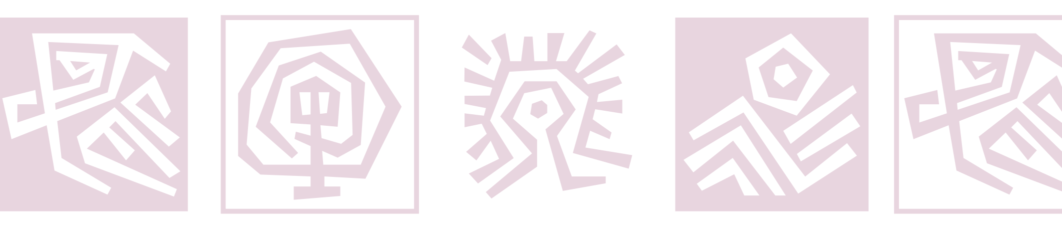
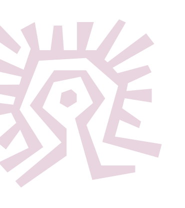
Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.)

El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (pp. 265-302). Universidad Nacional Autónoma de México.



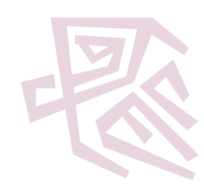












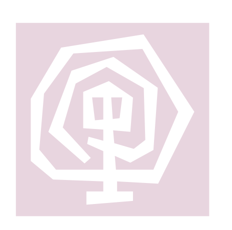















LA ESCUELA HERIDA












Lecciones para la transformación de la educación para la paz en los territorios rurales de Colombia



Equipo de Investigación Educapaz

Solman Yamile Díaz Ossa
Milena Montoya Serrano
Edit Rosío González Sandoval
Laura Camila Nossa
Gabriela Pinzón Plaza

La educación rural en Colombia

En los territorios rurales del país tienen encuentro diferentes condiciones de inequidad que dan cuenta de la deuda histórica, social, económica y educativa con las comunidades que los habitan. Esta deuda se expresa en las dificultades, las carencias y la marginalidad que persiste en la ruralidad, asociadas a la presencia insuficiente del Estado, la violencia y el conflicto armado, la injusticia cognitiva y la prevalencia de un modelo de desarrollo económico que legitima y favorece el despojo de tierras, la agroindustria y la extracción de los recursos naturales en detrimento de las comunidades rurales.

Para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales este contexto ha sido determinante en el abandono de la escuela, la dedicación temprana al trabajo, la migración rural-urbana, el riesgo de reclutamiento por parte de grupos armados al margen de la ley o el involucrarse en actividades económicas ilícitas. Lo anterior les ha impuesto limitaciones para experimentar la niñez y la juventud con el ímpetu y la creatividad que requiere el desarrollo de sus talentos, la configuración de la identidad, la proyección de los sueños y la planeación de sus proyectos de vida. En este sentido, cabe reconocer el rol fundamental que tiene la educación en las zonas rurales en cuanto al fortalecimiento de las capacidades socioemocionales, el mejoramiento de las posibilidades de participación ciudadana y política, y la generación de oportunidades de movilidad social.

El lugar de lo rural en Colombia: el olvido del campo y la brecha urbano-rural

El "olvido del campo" —como se suele llamar la falta de inversión en lo rural— es el resultado de una decisión política que alcanza un acumulado histórico difícilmente reversible, con el que se han afianzado las relaciones de subordinación del campo a la ciudad. En Colombia, a pesar de que el 99,6 % del territorio

es rural (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2022, párr. 1), la mayoría de la población se concentra en las cabeceras municipales[1]. La brecha urbano-rural se hace evidente en la diferencia de servicios y recursos entre el campo y la ciudad, y en cómo los departamentos con mayor índice de ruralidad tienen condiciones de vida más precarias (Osorio, 2016).

En el año 2020 —cuando inició la pandemia por la COVID-19— hubo un incremento de 0.6 puntos porcentuales en la tasa de incidencia de la pobreza multidimensional[2] a nivel nacional. Esto conllevó que un total de 489 000 personas entraran en dicha condición, situación que afectó más significativamente a los habitantes de los centros poblados y rural disperso[3]. Mientras que en las cabeceras municipales el índice de pobreza multidimensional pasó de 17,5 % en 2019 a 18,1 % en 2020, en los centros poblados y rural disperso este aumentó cerca de tres puntos porcentuales pasando de 34,5 % a 37,1 %.

La categoría "rural" en Colombia se ha construido a partir de la prevalencia de un modelo de desarrollo heredado de la colonia, que tiene como sustento el proyecto de la modernidad, cuya teleología se basa en que la humanidad avanza del pasado al futuro, es decir, de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial. En virtud de lo anterior, la deuda educativa que tiene el Estado colombiano con las comunidades rurales se fundamenta en dichas concepciones del desarrollo y el modelo de educación establecido en la colonia, que ponía en desventaja a los niños, niñas y adolescentes de las poblaciones mestizas, campesinas, indígenas y afro frente a los hijos de los varones criollos y de los españoles, quienes ostentaban el poder económico y controlaban las leyes (Ríos-Osorio et al., 2020).

1 Según las proyecciones para 2021, basadas en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, de los aproximadamente 51 millones de colombianos, cerca de 39 millones (76 %) habitaban en las cabeceras municipales y 12 millones (24 %) en los centros poblados y la ruralidad dispersa (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020).

2 El índice de pobreza multidimensional (IPM) adoptado para Colombia permite analizar múltiples dimensiones de la pobreza que los hogares experimentan de forma simultánea. El índice toma en cuenta cinco dimensiones: condiciones educativas, condiciones de la niñez y la juventud, trabajo, salud, y acceso a servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda. Cada dimensión agrupa quince indicadores que presentan un punto de corte para definir si un hogar se encuentra en estado de privación (DANE, 2021).

3 Conceptos creados por el DANE. El primero, centro poblado, corresponde a una concentración de mínimo veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área rural de un municipio o de un corregimiento departamental. El segundo, rural disperso, se asimila al de área rural o resto municipal, caracterizada por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella sin trazado o nomenclatura de calles y, por lo general, sin servicios públicos y facilidades propias de las áreas urbanas.

De esta manera, en Colombia la idea de desarrollo rural asociado a la productividad y al trabajo de la tierra también ha sido tomada como principio educativo en la formación de las comunidades rurales, y esto se ha expresado tanto en los currículos escolares como en la oferta de carreras técnicas y tecnológicas que les ofrecen. Esta concepción de la educación rural como una formación para el trabajo acentúa la división entre clases geográficamente distribuidas: la intelectual para las élites y clases medias urbanas, y la formación para el trabajo con énfasis en el quehacer práctico para las comunidades rurales. Por este motivo se afirma que la educación termina siendo un reflejo de las deudas históricas que tiene el Estado colombiano con las poblaciones rurales (Chaparro, s.f. y Acosta et al., 2020).

Uno de los aspectos fundamentales a considerar cuando se habla de educación en Colombia es la denominada brecha urbano-rural. En el sector rural se vienen reproduciendo inequidades que datan de los años 70 y se ven reflejadas en las condiciones deficientes de infraestructura de las sedes educativas; las dificultades que tienen los estudiantes para transportarse hasta ellas; la deficiente alimentación de los niños, niñas y jóvenes; entre otras. El hambre crónica fue señalada por diferentes docentes entrevistados como una forma de violencia contra las comunidades rurales y un aspecto que caracteriza la vida en sus territorios.

> Se presentan además problemas de inseguridad que se derivan del hambre y la falta de oportunidades. En un territorio donde hay tanta vulnerabilidad, hay muchos niños y jóvenes tristes y desesperanzados que se acercan a las y los docentes para solicitar ayuda. Las profesoras están ahí para aconsejar, de forma que se han convertido en un respaldo muy importante. (Docente, IE Antonio Ricaurte, Quibdó).

> Y me voy para Los Galgos y allí encuentro otra realidad muy distinta: la violencia del hambre… ¿Por qué del hambre? Una guerra, una violencia de hambre. Porque en verdad, en Los Galgos, todo el terreno de allí es propiedad de solo tres personas. Y la mayoría de las otras casitas fueron invasiones. Entonces, como son invasiones, no tienen escritura y no pueden gestionar ningún proyecto. Y como los dueños de la mayoría de esas fincas son gente pudiente, no me colaboran mucho porque ellos tienen su forma, entonces, no nos colaboran para las viviendas. (Docente IE Los Galgos, Ituango).

Igualmente, la brecha educativa se puede visibilizar a través de diferentes indicadores. En el año 2021 la dimensión "condiciones educativas", analizada con el índice de pobreza multidimensional, permitió evidenciar las brechas entre los territorios rurales y urbanos, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Dimensión condiciones educativas, según índice de pobreza multidimensional, 2021

Indicador	Cabecera	Centros poblados y rural disperso
Analfabetismo	5,7 %	18,1 %
Bajo logro educativo	32,1 %	71,8 %
Inasistencia escolar	5,0 %	7,2 %
Rezago escolar	23,5 %	29,7 %

Fuente: elaboración propia con base en información del DANE (2022).

Como se observa en la figura 1, todos los hogares rurales presentan un porcentaje mayor de privación en cada uno de los indicadores, en comparación con los hogares de las cabeceras. La brecha más grande (40 %) se evidencia en el bajo logro educativo y en el analfabetismo (12,4 %). El hecho de que casi dos de cada tres hogares de las zonas rurales presenten un bajo logro educativo y que, prácticamente, uno de cada tres hogares presente rezago escolar en la ruralidad es especialmente alarmante. Igualmente, el que un hogar de cada tres en la cabecera municipal tenga un bajo logro educativo, a pesar de que allí hay mejores condiciones para la educación, es diciente respecto a la persistencia de la deuda histórica con la educación en Colombia.

También, las zonas rurales y rural disperso presentan una menor tasa de cobertura neta para todos los niveles educativos, y conforme avanzan los y las estudiantes en los niveles del sistema educativo esta va disminuyendo[4]. Otro indicador representativo del avance educativo es el promedio de años de educación de la población. Según datos del Observatorio de Trayectorias Educativas del Ministerio de Educación (2022a), el promedio de años de estudio de los jóvenes entre los 15 y 24 años de las cabeceras municipales es de 10.5 años, mientras que en centros poblados y rural disperso es de 8.9, es decir, una brecha de casi dos años. En el mejor de los casos, la población joven en la ruralidad cursó hasta 8° grado, mientras que la del área urbana cursó hasta 10° grado.

4 Por ejemplo, para el año 2021 las tasas de cobertura neta fueron, en prescolar, de 65,1 % para ciudades y aglomerados y de 56,9 % para territorios rurales dispersos; para educación media, de 53,4 % para ciudades y aglomerados y de 31,7 % para rural disperso (Ministerio de Educación [MEN], 2022b). Esta es una de las causas del bajo logro educativo de los jóvenes en Colombia.

Por otra parte, la desigualdad también afecta a aquellos estudiantes que logran terminar su educación media en las zonas rurales, ya que se encuentran en desventaja al momento de querer ingresar a la educación superior, pues deben pensar en irse a vivir a un centro poblado, con todo lo que esto conlleva, y la oferta que brindan las IES que están a su alcance económico no es diversa, por ejemplo. En el 2018 la tasa de transición de los estudiantes de grado once de las zonas urbanas que lograron acceder a la universidad fue del 43,4 % frente al 22,8 % de las zonas rurales, esto es, una diferencia de casi el doble (MEN, 2020).

Pero los problemas de la educación rural no se reducen solo a los factores de cobertura y garantías de acceso y permanencia, también es necesario abordar el tema de la pertinencia. Al respecto, cabe decir que la educación rural no puede seguir siendo pensada desde y para el servicio del mundo urbano. Una contrapropuesta frente a esta concepción debe pasar porque sea pertinente al territorio; orientada hacia la formación y reconocimiento de los individuos como sujetos de derechos, el bienestar individual y colectivo, el buen vivir, el fortalecimiento de la identidad, la cultura y la economía campesina, a la vez que se generen y apropien aprendizajes, experiencias y conocimientos para la vida y el desarrollo territorial (Acosta, et al., 2020).

Lecciones para la transformación de la educación y para la paz en los territorios rurales[5]

Una experiencia de educación pertinente para la paz reconoce la interculturalidad y se adapta a la diversidad de cada estudiante, de la familia y de la región

Si bien los actores de la comunidad educativa conceptualizan de diversas formas la idea *educación para la paz*, un aspecto clave es que, en todos los casos, los

5 Los diálogos con los docentes y directivos docentes de las diecisiete comunidades educativas se hicieron durante el primer semestre del año 2021, a través de entrevistas virtuales a profundidad (con excepción de tres casos donde las entrevistas se hicieron de forma presencial). Estos diálogos se realizaron en el marco del desarrollo de un proceso investigativo sobre experiencias de educación para la paz en contextos rurales, llevado a cabo por el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), que contó, además, con el respaldo de otras organizaciones aliadas como la Fundación Empresarios por la Educación, Corpoeducación,

actores entrevistados la relacionan con la transformación de las condiciones de inequidad de los territorios, con la reivindicación de la identidad y la formación de ciudadanos críticos, capaces de reconocer sus derechos y luchar por estos.

> Yo creo que la educación para la paz está vinculada ciento por ciento a la formación ciudadana y al sentido crítico de los estudiantes. (Docente, IE María Auxiliadora, Sabaneta, Antioquia).

> A partir de este ejercicio hemos construido un planteamiento sobre la educación para la paz, pues, al apostarle al rescate de lo propio, se genera identidad, arraigo, sentido de pertenencia y muchos otros valores indispensables para el logro de una sana convivencia [...] en el ejercicio de conocer al territorio encontramos la necesidad de reflexionar sobre el principio de la educación propia. El territorio es nuestro mayor pedagogo. Mientras nos íbamos haciendo conscientes de lo que significa considerar al territorio como una gran aula, fuimos conscientes también de que el territorio es el espacio donde se posibilitan relaciones que permiten vivir dignamente y en armonía con la naturaleza. (Docente, IE Marco Fidel Suárez, Riosucio, Caldas).

> Educar para la paz son unos procesos donde se construye la ciudadanía, se construye el liderazgo, se tiene ese gran poder para la toma de decisiones que le van a servir para la construcción de una vida digna a cada una de las familias y el bienestar de la misma persona, el estudiante. (Docente, IE Miralindo, Landázuri, Santander).

> Para mí, Educar para la paz es el buen vivir. O sea, llegar a que las personas desarrollen esa capacidad de liderazgo. Que sientan que ellas tienen unos derechos y que esos derechos deben verse reflejados, que se termine esa barrera. (Docente, IE Antonio Ricaurte, Quibdó; Chocó).

Fundación Barco, Coredi, Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP), Fundación para la Reconciliación y Save the Children, quienes propusieron más de sesenta experiencias educativas de instituciones que en algún momento habían acompañado a través de un programa o proyecto en particular. El contacto con las instituciones educativas se realizó en un momento en el que la mayoría de estas no habían retomado las actividades escolares presenciales y trabajaban bajo la modalidad de atención educativa en casa debido a la pandemia por la COVID-19. Adicionalmente, el contexto del Paro Nacional de 2021 también afectó las posibilidades de conversar presencialmente con los docentes entrevistados, porque por hacer parte o por causa de este no habían podido retomar sus actividades con normalidad.

Las iniciativas y experiencias de educación de las diecisiete instituciones contactadas se fortalecieron gracias al establecimiento de lazos estrechos con las familias y la comunidad que las rodea, a través de diversas acciones que fueron desde caminar el territorio, llegar a los hogares, integrar a las familias en los proyectos de la institución, hasta generar proyectos productivos que apuestan por la soberanía alimentaria del territorio. Lo anterior quiere decir que son acciones que reivindican tanto la identidad como la dignidad del territorio y que consideran las particularidades de las familias. Gracias a esto, las apuestas han tenido un alto grado de acogida y resonancia entre la comunidad y, en algunos casos, han sido utilizadas como punto de referencia, como es el caso de la IE Marco Fidel Suárez, que fue reconocida por el Ministerio de Educación por su propuesta de educación propia y armonización de las relaciones con los diferentes actores étnicos del territorio.

La mayoría de las experiencias de las instituciones con las que se dialogó tienen un vínculo estrecho con su contexto, incluso le aportan a él, y a través de esto labran caminos que conducen hacia la paz.

Las experiencias buscan, intencionalmente, proporcionar un entorno seguro para los niños, niñas y jóvenes. La educación es vista como un camino para forjar la paz y otras alternativas para sus proyectos de vida.

Las instituciones educativas (IE) con las que se dialogó se encuentran ubicadas en diferentes departamentos del país (Chocó, Antioquia, Valle del Cauca, Santander, Tolima, Caldas y Bolívar) que han sido afectados por el conflicto armado y golpeados por otros tipos de violencias asociadas a estructuras que marginan a las poblaciones, y a una cultura que legitima todo lo anterior. En los relatos de los docentes es de resaltar que, después de la firma del Acuerdo de Paz para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, en noviembre de 2016, los territorios son más pacíficos. Sin embargo, persisten los peligros asociados a la presencia de los grupos armados y las economías ilícitas, frente a los cuales los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son más vulnerables. Bajo estas lógicas, el proyecto de vida de los y las jóvenes que habitan en la ruralidad, muchas veces, se reduce a sobrevivir.

Los y las docentes entrevistadas por ser parte de las experiencias comentadas en este capítulo enfatizaron en cómo las respuestas educativas formuladas se orientaron a romper con estos patrones para robarles los jóvenes a la guerra y convertir a las instituciones en entornos protectores por excelencia. Así lo

expresó el rector de la IE *Kwe'sx Nasa Ksxa'wnxi* IDEBIC (El Gran Sueño de los Indios), ubicada en el municipio de Florida (Valle del Cauca):

> La institución educativa surge en medio del conflicto. Entonces nosotros empezamos a pelear los muchachos, como quien dice: ¿Quién se los lleva? ¿Se los lleva la guerra o se los lleva la educación? Logramos en todo ese trayecto ir alejando a los niños y a los jóvenes de todo este conflicto y metiéndolos en la cuestión educativa… Entonces, ya hoy, veinte años después, ¿qué ve uno en relación con la paz? Primero, que los grupos armados no encontraron eco en estos territorios porque los jóvenes fueron creciendo con otra formación, con una formación ya consiente de lo que éramos nosotros como indígenas o campesinos y no fue fácil que los reclutaran. Hoy por hoy, ya no reclutan jóvenes. Aunque hayan existido los acuerdos de La Habana, la guerra en estas tierras no se va, sigue ahí y siguen grupos armados cruzando con ganas de llevarse a los muchachos, pero los muchachos ya no se dejan convencer debido a la formación que han tenido, la educación que los ha llevado a la sensibilidad tanto en lo personal como en lo comunitario, como en la tierra. Es una educación que los ha invitado a soñar, a que podemos hacer desarrollo con las tierras que tenemos.

Como se ejemplificó con el caso anterior, romper el patrón implica la creación de sujetos políticos capaces de ser líderes en sus comunidades y, por qué no, líderes que incidan en las agendas políticas. De esta manera, la educación en sí misma tiene un valor, ya que es un proceso humanizante que se vincula con la construcción del proyecto de país.

Las respuestas pedagógicas de las comunidades educativas rurales existen y se han fortalecido, al margen de la política pública.

La debilidad del Estado para garantizar la educación de calidad en las regiones más apartadas del país obliga a los líderes y lideresas de las instituciones y a toda su comunidad educativa, a utilizar estrategias de gestión propias y a fortalecerse a través de alianzas con la comunidad y con otras organizaciones sociales, como lo relata una de las docentes líder en el Centro Educativo Integral Santa Bárbara (Nariño):

> Me dirigí a la Diócesis de Pasto donde dije: "Miren, yo soy docente, no tengo trabajo, pero puedo hacer una labor social con los niños que están aquí, si ustedes me brindan un espacio". Y así fue como nació Forjadores de Paz, con siete niños, en una

> pieza sin sillas, sin un pupitre, sin un cuaderno, sin un lápiz. Los niños se mantenían sentados en el piso conmigo haciendo una canción, pero no teníamos nada más. Entonces empezamos a solicitar apoyo a las instituciones educativas privadas y a las ONG internacionales con cuadernos, refrigerios, libros, pupitres, sillas y nos armamos una pequeña salita adonde llegaban los niños en situación de desplazamiento, especialmente, creería yo, que casi el 100 % del Putumayo.

El caso del Centro Educativo Los Galgos, ubicado en el municipio de Ituango, también es representativo al respecto. La docente que lidera la experiencia —quien posee una amplia trayectoria trabajando en diferentes municipios rurales del departamento de Antioquia—, relató cómo, bajo su liderazgo y con la ayuda de diferentes actores de la comunidad, levantaron una escuela donde los niños encontraron un entorno que los protegía del hambre.

> En ese entonces que yo fui, en el 2011, no había agua en la escuela, en pleno siglo XXI y no había agua… Ese mismo día me fui para donde el alcalde: alcalde, necesito que me regale una tubería, yo tengo que colocar agua en esa escuela, o si no, voy a hacer cerrar esa escuela. Estábamos en comicios de elecciones y dijo que no, que estaba en ley de garantías y no podía darme nada. Yo llevé la tubería, hicimos el primer convite un sábado en la tarde y fui desmalezando y colocando agua. Ya teníamos agua, ya teníamos mucho. A los ocho días volví a hacer convite porque no teníamos dónde cocinar. En el comercio empecé a pedir y el comercio me ayudó mucho con la cocina, me dieron zinc, un señor me dio unas tablas, otro señor me dio unas cosas de cemento e hicimos una cocinita y ahí comenzamos a cocinar para los convites.
>
> Y empecé a sembrar y a apostarle a la seguridad alimentaria y nutricional de esos niños. Entonces ya los niños de otras escuelas se me iban para Los Galgos, porque allí se comía mejor.

Además, las comunidades educativas son críticas frente a la política pública, ya que esta muchas veces no toma en cuenta la diversidad de contextos y, por tanto, las acciones y proyectos locales terminan siendo más efectivos para resolver las problemáticas de los territorios y las comunidades. Sin embargo, más allá de la capacidad de las comunidades locales para gestionar sus propios recursos y plantear alternativas específicas, necesitan recursos para hacer que estos sean sostenibles en el tiempo, como lo expresó el rector de la IE Nasawe'sx Fi'zñi, del municipio de Planadas, sur del Tolima:

> El sistema educativo de este país se ha pensado como un modelo único, bajo la creencia que todos somos iguales. Y no es lo mismo la gente que vive en los contextos urbanos a la gente que vive en los contextos rurales. Sin embargo, existe un solo modelo para toda la educación de este país. ¿Uno qué piensa? Que ahí se está imponiendo al sector rural un modelo urbano.

El panorama descrito da cuenta de una tensión entre lo nacional y lo territorial, debido a la subordinación de lo rural a lo urbano y de los saberes locales frente al conocimiento estandarizado. Muestra de ello es que la clasificación que hace el DANE del territorio nacional es demasiado amplia y poco funcional para hacer política educativa, porque deja mucho territorio por fuera.

Una experiencia de educación rural logra ser sostenible si responde al contexto de una forma diferenciada y contribuye al desarrollo integral del territorio y su población.

El término sostenible tiene dos acepciones. Una de ellas se relaciona con hacer que un plan, programa o proyecto, en este caso educativo, pueda mantenerse en el tiempo. Esto supone que es deseable que estos se fortalezcan, e incluso que se institucionalicen y logren trascender a los actores que los propusieron. Al dialogar con los docentes de las diecisiete instituciones educativas se observó que las iniciativas o experiencias más fortalecidas han sido replicadas en otros escenarios, se conjugan con el quehacer de la comunidad o se enmarcan en el propio proyecto educativo institucional (PEI).

Por ejemplo, el proyecto Peinados como Medio de Comunicación Ancestral nació en el 2018, en cabeza de la docente Asunción Moreno y las directivas de la IE Antonio Ricaurte ubicada en Quibdó, departamento del Chocó. Las docentes asumieron el reto de inscribir a más de setenta y cinco estudiantes de los niveles de educación básica y media para formarlos, a través de los peinados de las mujeres afro, en el conocimiento, recuperación y reflexión del pasado, la expresión cultural y las rutas de escape en tiempos de esclavitud. El proyecto se ha replicado en otras sedes de la institución educativa debido a su éxito, y ha favorecido la integración y el intercambio entre estas. Según lo relataron las docentes, también ha posibilitado que la comunidad trabaje en aspectos como el reconocimiento y la identidad, en pro de la construcción de una cultura de paz.

En la Escuela Normal Superior Cristo Rey, ubicada en Barrancabermeja, hace aproximadamente trece años se viene desarrollando el proyecto Adopta

una Escuela Rural. A través de esta iniciativa se han acompañado diferentes sedes educativas bajo tres enfoques: lo pedagógico, lo productivo, la convivencia y la paz. Esta experiencia se remonta al año 2003, cuando inició la resignificación del PEI de la institución. Las adecuaciones a los enfoques buscaban una mayor pertinencia de los contenidos frente a las problemáticas de la ruralidad y a la importancia del cooperativismo y el liderazgo. La reestructuración del PEI se hizo pensando en la formación de maestros con una visión de líderes sociales, capaces de leer los contextos y promover proyectos que ayuden al desarrollo de la comunidad, así como estudiantes con una actitud generadora de estrategias para solucionar las problemáticas del territorio.

Docentes con liderazgo, arraigo y compromiso territorial, con una amplia trayectoria en la institución hacen la diferencia.

En su mayoría, las y los docentes y directivas de las diecisiete instituciones educativas contactadas llevan varios años en la institución o el territorio y tienen un fuerte sentido de pertenencia[6]. Uno de los hechos más notables y que es un diferenciador en los contextos rurales donde se presentan tantas problemáticas y los recursos son limitados, es el liderazgo, arraigo y compromiso territorial de los y las docentes. Los maestros y las maestras tienen un papel fundamental como tejedores de lazos al interior de la comunidad. Es de resaltar, además, las características individuales de los y las docentes entrevistadas: son seres humanos con un alto grado de sensibilidad social, y más allá de cumplir con unas obligaciones laborales, su comprensión del rol de docentes trasciende el escenario del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en líderes y lideresas sociales.

Por ejemplo, en la IE María Auxiliadora, de Sabaneta, la rectora, como lo resaltaron sus colegas docentes, se encuentra altamente comprometida con la institución y se ha dado a la tarea de conocer el entorno familiar de los estudiantes.

6 Por ejemplo, Jesús María Ariza Ariza conoce la experiencia de Miralindo desde el momento en que se empezó a pensar, en junio de 2012, y lleva veinte años acompañándola, primero desde la dirección de núcleo y luego como coordinador y director del colegio. En el caso de la experiencia del Marco Fidel Suárez, de Riosucio, la directiva docente comentó: "Desde hace veintiséis años soy docente etnoeducadora del municipio de Riosucio, Caldas, y pertenezco al resguardo indígena Nuestra Señora Candelaría de La Montaña. En este mismo resguardo se encuentra ubicada la IE Marco Fidel Suárez, donde llevo dieciocho años laborando, quince de ellos en la rectoría."

Se ocupa personalmente de atender cada caso, construir lazos de confianza con la familia y comprender cuáles son las necesidades particulares que presenta el o la estudiante. Además, en esta institución, los docentes y toda la comunidad educativa apoyan esta práctica y se han comprometido con caminar el territorio e ir más allá de los muros de la institución para involucrar y entender a las familias. A través de estas estrategias no solo han logrado prevenir la deserción de los estudiantes y que el mayor número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean vinculados a la educación, sino también prestarles una atención psicosocial adecuada a través del conocimiento de su entorno y la aplicación de prácticas de carácter restaurativo para el mejoramiento de la convivencia en la institución. Otro elemento por destacar ha sido la vinculación de la institución con la Junta de Acción Comunal[7], porque le ha permitido conocer las necesidades de las personas y acceder a propuestas sobre cómo articular las dinámicas institucionales con lo que ocurre en el territorio.

Conclusiones

Las experiencias de educación para la paz de las diecisiete instituciones educativas rurales de Colombia con las cuales se dialogó tienen mucho que decir sobre la educación rural y la construcción de paz desde y para los territorios. Como se vio anteriormente, las cinco lecciones que se pudieron extraer del acumulado de aprendizajes dejan constancia de sus logros y reflexiones para avanzar en el camino de la paz. Por supuesto, quedaron por fuera de estas páginas muchos aspectos dignos de resaltar, sin embargo, estas cinco lecciones dan cuenta de cómo la historia particular de cada una de estas experiencias responde a las necesidades de los contextos rurales, y a la falta de una visión de país que considere la heterogeneidad de la ruralidad y valore los territorios rurales como ecosistemas ricos tanto en recursos como en saberes. A pesar de que las y los docentes entrevistados han logrado grandes cosas al interior de sus comunidades, y creado caminos que conduzcan hacia una mayor inclusión en sus territorios y una vida en paz, ello no exime al Estado de responder a la deuda histórica que tiene con sus comunidades rurales. El actual momento de transición política es propicio para seguir exigiendo con más firmeza el cumplimiento de los acuerdos de paz, especialmente el punto 1 relativo a la

7 Una de las docentes hace parte de la Junta.

Reforma Rural Integral. Finalmente, el aprendizaje más importante que dejan los diálogos con las comunidades educativas rurales es que existe un horizonte de esperanza para seguir trabajando y generando transformaciones en la educación, y para lograr que esta sea una educación con enfoque territorial, intercultural, y orientada hacia la paz.

Referencias

Acosta, W.; Ángel, N.; Pérez, T.; Vargas, A. y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Ediciones Unisalle.

Chaparro, W. (7 de febrero de 2019. *Educación rural en los Acuerdos de Paz y la superación de las desigualdades generacionales en Colombia* [Simposio 2: La inclusión educativa, en un tránsito a la inclusión social]. Congreso de Pedagogía, Cuba.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (29 de diciembre de 2021). *Nota metodológica. Índice de Pobreza Multidimensional-Agregado PDET*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/nota-metodologica-pobreza-multidimensional-IPM-PDET-20.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (9 de octubre de 2020). *Comunicado oficial. Estimaciones de población con base en la conciliación de los censos.* Consultado el 11 de noviembre de 2022 de https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (28 de abril de 2022). *Información pobreza multidimensional nacional.* https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *Conceptos básicos*. https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (22 de noviembre de 2022). *Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas.* https://igac.gov.co/es/noticias/

tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac#:~:text=De%20este%20total%2C%201.092.316.477,0%20con%20bajos%20desarrollos%20urban%C3%ADsticos

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.* Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *Observatorio de Trayectorias Educativas. Sistema de Consulta.* https://ote.mineducacion.gov.co/sistema-consulta/generar

Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota Técnica.* Autor.

Osorio, F. E. (2016). Juventudes rurales e identidades territoriales. En M. Gutiérrez-Bonilla y J. Tatis (Eds.), *Jóvenes, territorios y territorialidades* (pp. 17-44). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ríos-Osorio, E.; Franco Montoya, J. C. y Pérez Ramírez, F. A. (2020). La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En D. Juárez Bolaños, A. E. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica.* Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Segura Gutiérrez, J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97.



José Hidalgo Restrepo Bermeo

Introducción

El proyecto Escuela Territorio de Paz emergió de las incertidumbres y angustias individuales y colectivas de los maestros y comunidades educativas en medio de los estruendos de la guerra y las violencias en los territorios del país; el sentido y apego a la vida ha sido fuerza vital para vencer los miedos mediante la pedagogía comprometida con la esperanza de paz. Este texto tiene el propósito de presentar una síntesis del proceso experiencial de educación para la paz de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), a través de los siguientes apartados: la vida resiste a pesar de la guerra; la escuela, entre la paz y la guerra; la Escuela Territorio de Paz: proyecto político pedagógico; categorías para la construcción de la Escuela Territorio de Paz; y preguntas para soñar la Escuela Territorio de Paz.

La vida resiste a pesar de la guerra

En *El olvido que seremos* (2017), Héctor Abad Faciolince dice una verdad que me conmociona cada vez que vuelvo a esas palabras maravillosamente escritas con las que expresa las atrocidades más horrendas que transitan por la geografía de Colombia: "Hay miles y miles de padres asesinados en este país tan fértil para la muerte" (p. 296). Fertilidad[1] y muerte, un oxímoron para caracterizar el totalitarismo del progreso extractivista en complicidad con ideologías hegemónicas que, en el afán de tener, conservar, reproducir, aumentar y ostentar riquezas —en cabeza de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, los

1 El término "fértil" se deriva de la raíz griega «φερτος» (phertos) y significa posibilidad de producir frutos.

dueños del poder capitalista y político—, lo han extendido a todos los ámbitos de la naturaleza incluyendo el saqueo de la vitalidad humana.

Colombia es un país de territorios prolíficos para la vida: abundantes minerales, exuberante fauna y flora, campos fecundos para la agricultura y gran diversidad poblacional. Es la tierra del cóndor y las orquídeas; de Gabo, Fernando Vallejo, María Mercedes Carranza, la Gaitana, María Cano, líderes y lideresas populares… Y ¡qué contradicción! También, en estas mismas tierras, abundan los desplazamientos de las comunidades despojadas de sus parcelas, la gente sin trabajo, rondan el hambre y la muerte. ¡Cuántos feminicidios! ¡Cuántos campesinos, líderes sociales, ambientalistas, defensores de derechos humanos, exguerrilleros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) que dejaron las armas para vincularse a la acción ciudadana razonable han sido asesinados por fuerzas ilegales, y muchos de estos actos atroces con la complicidad y participación directa de agentes de seguridad del Estado, empresarios y políticos! Según el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz, 2021), la Justicia Especial para la Paz registró, entre 2002 y 2008, un total de 6402 muertes ilegítimas para ser presentadas como bajas en combate (falsos positivos), cometidas por las fuerzas militares con el objetivo perverso de mostrar resultados y así justificar la ideología de la guerra y, también, para lucrarse con premios particulares.

El padre Francisco de Roux caracteriza con claridad la realidad sentida y enunciada desde dentro de los conflictos y, sobre todo, situada en el corazón de las víctimas:

> Nosotros somos un cuerpo como nación y no tenemos otra forma de ser libres y ganar dignidad si no comprendemos la totalidad del cuerpo. Un cuerpo que tiene el rostro destrozado en Machuca, que tiene el corazón roto en el Chocó, las piernas quemadas en El Salado, los brazos arrancados en el Magdalena Medio, el estómago y el hígado reventados en Nariño, la vagina destrozada en Tierralta, el espíritu y el alma del pueblo devastado en los indígenas del Vaupés y en los indígenas embera. ¿Cómo es posible vivir tranquilamente como cuerpo cuando hay todo este dolor entre nosotros? Un país tan bello, un país de tamboras, de vallenatos, de cumbias, todo eso ha sido penetrado por el miedo, por el dolor, por la incertidumbre de manera muy profunda. (2022, párr. 2).

La realidad colombiana es un torrente de hechos y entramados complejos que, en el transcurso histórico, se han venido enmarañando en el cruce de los hilos de la guerra y las violencias de todo tipo. Una de las situaciones más graves de

nuestra historia en el desarrollo de los múltiples conflictos es la degradación de la institucionalidad política, esto es, la pérdida del sentido humano y misional de garantizar la convivencia civilizada entre la diversidad de los seres humanos y la protección de la naturaleza, y hoy más que nunca, las condiciones materiales e inmateriales que hacen posible y potencian la vida digna como derecho supremo y universal.

¿Cómo ha sido posible que, a pesar de los horrores de la guerra y las violencias, la vida y las esperanzas se hayan resistido a ser vencidas, se mantengan y, sobre todo, crezcan y se fortalezcan en Colombia? Estamos en tiempos de transición hacia otras realidades posibles de aprender a convivir en las diferencias, cuidar la naturaleza, cultivar la dignidad y poner el desarrollo bajo el sentido de lo humano. En el país han ocurrido acontecimientos de cambio: la Constitución Política de 1991, los acuerdos de paz de La Habana, la nueva cultura política para elegir gobernantes por fuera de los partidos tradicionales, la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (Comisión de la Verdad), por ejemplo. Hoy, el pasado y el futuro se hacen presentes y este nos está articulando con nuevos horizontes. En este contexto complejo emerge, crece y se extiende como rizomas la Escuela Territorio de Paz dentro y fuera de la FECODE, puesto que también hay organizaciones sociales y de educación popular comprometidas con la educación para la paz.

La escuela, entre la paz y la guerra

La escuela ha padecido en sus entrañas las consecuencias nefastas del conflicto armado entre la insurgencia y el Estado colombiano, con mediaciones del todo vale en el objetivo militar de arrasar al enemigo: reclutamiento forzado de la niñez para la guerra, comunidades desplazadas, escuelas clausuradas, terrenos minados aledaños a las instituciones educativas, ocupación armada de las instalaciones escolares y maestros asesinados, algunos delante de los estudiantes.

En 1975 conocí el colegio Monseñor Gerardo Valencia Cano, de Puerto Torres, una vereda del municipio de Belén de los Andaquíes, en el sur del departamento del Caquetá. Los docentes y estudiantes del colegio San Carlos de Albania lo visitamos con ocasión de un encuentro cultural intercolegial, y en las décadas del ochenta y noventa varias veces estuve allí trabajando formación política, sindical y pedagógica con los maestros. Llegar al colegio Monseñor Gerardo Valencia Cano era sentirse en un centro cultural donde se cultivaba

la vida: los maestros, los estudiantes, la comunidad, el jardín y la arborización escolar eran coloridos por naturaleza.

En el año 2000 llegó a Puerto Torres el Frente Sur Andaquíes de los paramilitares:

> Este Frente estableció en la población su dominio territorial y fracturó la dinámica comunitaria. Los niños no regresaron al colegio, la tierra no volvió a ser cultivada y las vías ya no eran transitadas para conectar los pueblos, sino que se convirtieron en un tránsito de miedo que podía conducir a la muerte. (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015, p. 131).

En el Monseñor Gerardo Valencia Cano "los niños no regresaron al colegio"; la guerra desterró los libros, los lápices y los cuadernos, las algarabías de los descansos, la confianza, la palabra, y las preguntas ansiosas por adentrarse en los mundos desconocidos y posibles fueron expulsadas de la escuela y confinadas en las cárceles del miedo. Los paramilitares invadieron las aulas de clase, la biblioteca, el comedor escolar, en fin, todo el colegio, expulsaron la educación para la vida y en su lugar impusieron el terror y la muerte convirtiendo los espacios educativos en lugares de tortura, asesinatos y desapariciones de las personas: la escuela de la muerte.

> Los lugares de mayor importancia para la comunidad de Puerto Torres como la iglesia, la casa cural y el colegio fueron los sitios en donde miembros del Frente Sur Andaquíes ejercieron poder y terror. En el lugar en el que se impartía enseñanza para la vida se generaron prácticas para causar dolor y muerte. (CNMH, 2015, p. 139).

El conflicto armado ha causado estragos en la escuela, primordialmente en la pública, en el sector rural y en los territorios poblacionales más vulnerables. En estos daños tienen responsabilidad todos los actores involucrados en la confrontación armada: las fuerzas de seguridad del Estado, los paramilitares y las guerrillas. Cada uno, desde sus enunciaciones ideológicas, ha instrumentalizado la escuela en beneficio de sus intereses particulares y bajo justificaciones absolutas de conseguir sus fines mediante cualquier medio y al precio que sea, solo les importa lograr resultados en los objetivos de la guerra, en la línea de avance para exterminar al adversario, el cual no se reduce al agente armado, sino que se extiende a la población civil bajo la sospecha de presuntos auxiliares.

Los maestros también han sido víctimas directas, objetivo militar y de recelo por parte de todos los actores armados. La Secretaría Técnica de Derechos

Humanos de la FECODE, de 1985 a 2017 registró 1084 docentes asesinados (un promedio de 33 asesinatos por año), 10 000 amenazados, 3000 desplazados, 50 desaparecidos y 70 exiliados (Ramírez, 2019, p. 143), sin tener en cuenta los años anteriores. En esta dirección de generar miedos y de la política de que quien no está conmigo es mi enemigo, sus organizaciones sindicales han sido estigmatizadas particularmente por las fuerzas del Estado y los paramilitares con las falacias del pensamiento único, la guerra fría, el enemigo interno y el comunismo.

La guerra ha invadido todos los espacios escolares, incluyendo la pedagogía como el campo intelectual y esencia del ser maestro en que se fundamenta la autonomía y dignidad profesional docente. Recuerdo los años finales de los setenta y principios de los ochenta en el colegio Nuestra Señora de las Mercedes, del municipio de El Paujil, departamento del Caquetá, cuando los comandantes de la base militar asignaban a sus subalternos la tarea de averiguar acerca de los programas y las enseñanzas en las aulas de clase. El control a los maestros rurales ha sido aún más agresivo. Todavía hoy existen territorios en donde los maestros consideran que corren peligro en el ejercicio de la pedagogía crítica y de la educación para la paz y la vida.

Pese a la guerra, la escuela —sin más defensa que la palabra creadora, la pedagogía y el aguante vital de los maestros, maestras, padres de familia, niños y niñas— se mantiene y ha resistido hasta más no poder al imperio devastador de los fusiles. En esta tensión entre la vida y la muerte, en Bucaramanga, en agosto de 1982, la FECODE realizó la XII Asamblea Federal en donde, en medio del debate político de los pro y los contra, asumió el reto de impulsar el Movimiento Pedagógico Colombiano, el cual en los desarrollos territoriales avanza hacia los proyectos educativos y pedagógicos alternativos y la educación para la cultura de la paz y la democracia (Toro, 1988), como posibilidades de resistencias transformadoras que se construyen, crecen y fortalecen desde las realidades y esperanzas de las comunidades educativas, con el propósito concreto de proteger a la niñez en el derecho a la existencia, a la formación integral y a su desvinculación de la guerra.

Desde la FECODE, a partir de los años ochenta, en los cauces del Movimiento Pedagógico y ante la avalancha de la conflagración a la escuela, se formularon preguntas y propuestas relacionadas con la defensa de la escuela pública en los contextos de guerra y la apuesta por la paz. ¿Cómo defender la escuela? ¿Qué hacer para evitar el reclutamiento forzado de niños y niñas para la guerra? ¿Cómo proteger la vida de los maestros y los estudiantes? ¿Cuál es la escuela que se necesita? ¿Cómo evitar que los actores armados invadan la escuela? En este caudal de incertidumbres nació la construcción de la Escuela Territorio de Paz:

> En las décadas de 1970 y 1980 se hizo famosa la consigna: "*La Escuela Es Territorio De Paz*". De hecho, en los lugares más visibles de instituciones educativas en campos o ciudades, se colocaron vallas o se pintaron murales que anunciaban una campaña en favor de la escuela como un territorio neutral en medio de la guerra. (Ávila, 2019, p. 25).

En los años ochenta la educación para la paz se implementó con el enfoque cultural, de derechos humanos y democracia. En la década de los noventa adquirió relevancia la noción de escuela territorio de paz, con prevalencia del concepto de neutralidad. La educación es un derecho fundamental y en tal sentido la escuela no se alinea con ninguna de las partes metidas en la guerra; igualmente, se fundamenta en el derecho de protección a los civiles en el conflicto armado interno de un país. La institución escolar, al declararse territorio neutral, exige que todos los actores armados, incluyendo las fuerzas del Estado, respeten los linderos, se alejen de los espacios escolares y tampoco involucren a los maestros y estudiantes en el conflicto armado.

Esta mirada de territorio de paz pretendía una escuela burbuja, que estando en medio de las balas permaneciera incólume, pero la lógica del belicismo no cede ningún lugar a los imaginarios del derecho universal a vivir bien. En la película colombiana *Los colores de la montaña*, la escuela rural La Pradera es un sitio de encuentro por la esperanza en donde Manuel, un niño campesino, recrea el colorido de la naturaleza, y la maestra, en un acto de creación colectiva con sus estudiantes, utilizando toda la pared, pintan un mural con las tonalidades de los montes y el letrero *Escuela territorio de Paz*. La maestra tuvo que abandonar la escuela, y los niños, también, uno a uno, se fueron con sus padres dejando sus terruños, huyendo de la muerte. La escuela quedó en silencio, sin las voces de los niños, las niñas y de la joven maestra. El silencio de la escuela y del miedo es la paz que quiere el militarismo del lado que sea, la escuela obediente, porque su norma de conducta es como afirma Nietzsche, "el código del honor caballeresco, es decir, el código de la insensatez y la brutalidad" (2000, p. 4).

La Escuela Territorio de Paz: proyecto político pedagógico

> El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a

> responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores, tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece. (Zuleta, 1995, párr. 5).

La barbarie de la guerra y las debilidades de las prácticas sociales y pedagógicas del concepto de neutralidad llevaron a la FECODE, en las dinámicas del Movimiento Pedagógico y los proyectos educativos y pedagógicos alternativos, a poner el sentido de la escuela territorio de paz en la arena de las experiencias y la reflexión política y pedagógica compartida. El Centro de Estudio e Investigación Docente[2] (CEID) ha realizado publicaciones y encuentros nacionales, regionales, departamentales y municipales de maestros con el propósito de avanzar en los procesos de construcción e implementación de la Escuela Territorio de Paz desde las instituciones educativas y las regiones, poniendo en diálogo la pedagogía, los saberes, las prácticas pedagógicas y las experiencias de vida de las escuelas y comunidades.

La FECODE ha venido trabajando el proyecto Escuela Territorio de Paz en un proceso de formación que se caracteriza porque: uno, parte de las prácticas pedagógicas y del reconocimiento a las experiencias pedagógicas alternativas, las cuales consisten en crear las posibilidades de potenciar la educación como derecho fundamental, y que sea integral, pública, bien común y patrimonio de la humanidad (Ávila et al., 2019, p. 13); dos, genera articulaciones dialógicas y creativas entre la pedagogía, la política, las ciencias, las artes, la ética, la sociología, la cultura, la tecnología, lo ambiental y la economía; tres, sitúa la escuela en el contexto, los saberes sociales, la ciudadanía, la dignidad humana y la protección de la naturaleza; cuatro, construye vínculos entre la escuela, la vida, los territorios y la multiplicidad de perspectivas en que se manifiesta la realidad, sin pretensiones de homogeneizar el pensamiento ni la cultura.

Estas consideraciones superan el concepto de neutralidad territorial con que la escuela pretende protegerse del conflicto armado y que, en la práctica, fracasó debido al carácter depredador del poder armamentista. Estanislao Zuleta

2 Organismo institucional de la FECODE creado con el propósito de investigar, orientar, organizar, fortalecer y potenciar el Movimiento Pedagógico colombiano. Estudia los problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la didáctica, situados en las realidades del país, las regiones y las comunidades. Teórica y políticamente se fundamenta en el pensamiento crítico y la construcción colectiva de educaciones alternativas. Organizativamente opera el CEID nacional y en cada departamento o distrito el CEID del sindicato filial de la FECODE.

plantea que "la educación es un campo de combate" y en este sentido la Escuela Territorio de Paz no es neutral, sino una opción consciente y transformadora que se distancia de la educación formateada y avanza hacia una propuesta pedagógica integral de emancipación humana con participación del individuo, las comunidades y los pueblos, que se concreta en inconformarse, investigar, concienciarse, organizarse en colectivos, sujetos históricos y movilizarse en los campos de la pedagogía y la ciudadanía contra la guerra y todo tipo de violencia, venga de donde venga.

Las dinámicas compartidas con el magisterio en las regiones han posibilitado ir elaborando las rutas, los sentidos, los contenidos, métodos, organización y movilización pedagógica hacia la escuela territorio de paz. Los maestros se encuentran para entablar conversaciones reflexivas, críticas, autocríticas y propositivas acerca de la cotidianidad escolar, los contextos y las experiencias del ejercicio profesional docente. Este pensar desde las prácticas pedagógicas implica precisar que para construir escuelas territorios de paz no hay fórmulas de ninguna índole, y las recetas son antagónicas a los tratamientos democráticos de los conflictos humanos, puesto que limitan la realidad a contextos teóricos específicos insuficientes para comprender la complejidad de las circunstancias sociales.

La Escuela Territorio de Paz es un andar por las escuelas del país, un viaje de lo simple a lo complejo de las comprensiones de la paz; hacer de la institución educativa, el aula y las prácticas pedagógicas talleres colectivos de transformación y elaboraciones de sentidos de la paz restringida y fracturada a la paz integral. Esta no es solo una categoría teórica, ni un mero tema de estudio, sino procesos de lucha por la dignidad que nace y se hace en la realidad y problemas de las víctimas, de los pobres, en las periferias de la sociedad en donde existir es un combate cotidiano por la supervivencia. La paz integral son caminos de resistencia creadora en todos los escenarios y posibilidades de la condición humana; culturas que se construyen en las maneras como el pueblo enfrenta sus problemas, limitaciones y potencialidades, siempre contando con la presencia y participación del otro.

La comprensión de la paz integral está ligada al reconocimiento político del conflicto armado, y pasa por la solución negociada y la búsqueda de la verdad para apostarle al futuro de lo común como el territorio en donde las diferencias y diversidades pueden estar siendo y haciéndose en relaciones de hospitalidad, solidaridad y complementariedad; "lo común como territorio propio de la crítica y de la diversidad, le da vida a la presencia de las negatividades, como el camino para hacer de la vida digna una construcción colectiva, participativa, compartida" (Restrepo, 2021, p. 4).

Otros aspectos para tener en cuenta en la implementación de la Escuela Territorio de Paz son las articulaciones de la educación y la escuela con las realidades de las comunidades en sus territorios, con la justicia social, la democracia integral universal, los derechos fundamentales que dan sustento al estar siendo y haciendo el mundo agradable al alcance de todos. Esta mirada de la educación abarca la formación de subjetividades ciudadanas comprometidas con el fortalecimiento del Estado social de derecho.

Esta concepción integral soporta la imposibilidad de la paz perfecta, puesto que la paz no es ausencia de conflictos ni se hace al margen de las contradicciones en los distintos planos y dimensiones de la realidad, sino que los reconoce y asume como oportunidades para crecer en las diferencias mediante los diálogos pedagógicos vinculantes, con el propósito de construir acuerdos sociales que van configurando lo común, en donde tengan presencia creadora la diversidad humana y de la naturaleza.

El padre Francisco de Roux habla de la *audacia de la paz imperfecta*. Este concepto sitúa la escuela, la educación y la paz en las dinámicas de concienciar acerca de la finitud humana, condición sin la cual no se da la formación de sujetos históricos constructores de paz integral. El asumirse como ser inconcluso y en construcción permite soñar y buscar mundos mejores; dialogar, escuchar, aprender, compartir, reconocer al otro en las relaciones y contextos de derechos. El pensamiento perfecto ha desembocado y desmadrado en el imperio del pensamiento único, y este en justificación ideológica de las guerras y violencias.

Categorías de construcción de la Escuela Territorio de Paz

El CEID-FECODE en los encuentros pedagógicos con los maestros ha identificado unas categorías de cimentación y desarrollo de las escuelas con enfoque territorial de paz. Estas categorías se presentan como aportes para la reflexión y transformaciones de la escuela y la educación, cuyo propósito es contribuir a fortalecer los proyectos educativos institucionales, la formación de subjetividades comprometidas con hacer realidad la educación pertinente a estos tiempos de transición hacia una sociedad que le apuesta a la vida, a resolver los conflictos sin recurrir a la guerra y las violencias.

Política pública. La escuela pública, en el proceso de constituirse en territorio de paz, tiene que preguntarse por su relación con el poder, el Estado, la ciudadanía y la mediación de las políticas educativas. ¿Son relaciones instrumentales de dependencia e ideologizadas que coartan el mandato constitucional de “libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (art. 27) en contraposición

a los principios y derechos fundamentales, democráticos y constitucionales? o ¿hace de la política pública educativa un campo de preguntas, estudio, legislación y normativas pertinentes al derecho integral y fundamental de la educación en la configuración y realización de la dignidad humana y de la naturaleza?

Escuela, comunidad y sociedad. La escuela territorio de paz legitima espacios de encuentros, vinculación y diálogos pedagógicos con las comunidades, los pueblos y la sociedad en la cual se siente, piensa y actúa, a fin de constituirse en institución pedagógica comprometida con los cambios sociales y culturales del contexto, en clave de reconstruir el tejido humano y social que ha sido fraccionado por el imperio de la competitividad, la evaluación, el control, la eficiencia y los resultados.

Escuela democrática. Educar para la paz en la perspectiva de la vida digna con justicia social conlleva el compromiso de democratizar la escuela; erradicar el autoritarismo directivo, administrativo y pedagógico de la institución educativa; fortalecer la autonomía escolar para deliberar y tomar decisiones acerca del proyecto educativo institucional; formar a la niñez y la juventud como sujetos históricos, esto es, que se asumen sentipensantes y hacedores de las realidades y transformaciones personales, sociales y culturales. Se necesita constituir estructuras de poder social de derecho; fortalecer la formación, el carácter participativo y decisorio del gobierno escolar; diseñar currículos escolares para potenciar la educación de la paz integral con sentido de vida digna; pasar del currículo oficial uniforme y transmisionista al currículo basado en los problemas y las experiencias de vida de las víctimas del modelo de desarrollo imperante, en la investigación y epistemologías alternativas; adecuar y construir infraestructuras locativas dignas y suministrar las dotaciones pedagógicas necesarias a los retos del cambio.

Historia, memoria e identidad. ¿Qué está pasando con la historia, la memoria y la identidad en la escuela? Estas son zonas de la condición humana de alta tensión en la sociedad y en la institución escolar. Hay conflictos permanentes entre el negacionismo histórico que se lleva atropelladamente la memoria, la identidad y la verdad; niega el conflicto armado en Colombia; y pretende imponer la cultura del silencio, el miedo y el olvido. De otra parte, en el campo de las pedagogías críticas y de las víctimas de la guerra y las violencias se intensifica la lucha por el derecho a preguntar y conocer la verdad; a aprender las historias de los pueblos; y a desvelar tantas historias y preguntas que el oficialismo y la ultraderecha pretenden ocultar y borrar de la memoria histórica.

Condición docente. Todo cambio escolar con sentido de humanidad y por el derecho fundamental a la educación con dignidad necesita de la participación autónoma del maestro como sujeto intelectual de la pedagogía y trabajador

de la cultura. La escuela territorio de paz es uno de los escenarios en donde la comunidad educativa lucha por dignificar la profesión docente, que no es otra cosa que mejorar las condiciones de vida, laborales y profesionales.

Municipios talleres de paz

Desde el 2020 el proyecto Escuela Territorio de Paz está en la fase de particularizar su realización en un municipio por sindicato departamental y distrital filial de la FECODE, con los propósitos de construir y expandir la educación para la paz a manera de rizomas mediante la articulación de procesos territoriales municipales, proyectos educativos y pedagógicos alternativos y la proyección a la conformación de comunidades territoriales de paz. En este periodo, de los municipios talleres de paz hay definidas las siguientes líneas de trabajo: círculos pedagógicos, lectura de contexto, sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, democracia escolar y formación docente.

Preguntas para soñar la Escuela Territorio de Paz

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado

La escuela territorio de paz actualiza y contextualiza preguntas que desde los inicios del Movimiento Pedagógico los maestros nos hemos formulado, y otras que van emergiendo en la búsqueda histórica de diferentes educaciones posibles de resistencia alternativa a la cartilla instruccional de capacitar trabajadores útiles, dóciles y funcionales a la acumulación de capital humano: "¿Qué escuela queremos? ¿Para qué queremos la escuela? ¿Para quiénes queremos la escuela?" (Martínez y Rojas, 1984, pp. 8 y 9). "¿Cuál es el papel de la escuela frente a una sociedad en crisis y atravesada por la violencia? ¿Es la incorporación de la cátedra de derechos humanos una respuesta valedera frente a las dimensiones que ha alcanzado su violencia en nuestro país?" (Editorial, *Educación y Cultura* N.º 16, 1988, p. 2). "Cómo pueden el docente y la escuela trabajar la construcción de una cultura de la paz y la democracia?" (Toro, 1988, p. 22). "¿Para qué educar? ¿Cómo enseñar los derechos humanos?" (Zafra, 1988, p. 32). Correlacionada con estas preguntas iniciales y en el contexto de los acuerdos de paz de La Habana surgió la pregunta de la Escuela Territorio de Paz: ¿Cuál es la

participación de la educación, la escuela, los maestros y comunidad educativa en la construcción de la paz en Colombia?

Todos hablan de paz y muchos recurren a la guerra en honor a la paz, pero ¿cuál es la paz por la que luchamos cuando construimos proyectos educativos y pedagógicos alternativos?, porque hay múltiples interpretaciones de la paz según las versiones de la historia y la memoria (Quintar, 2015). ¿Cuál es la escuela y los maestros que queremos y necesitamos para la formación en la paz, hoy, en tiempos de sindemia, después de dos años de confinamiento, y con la esperanza de transitar hacia el ejercicio pleno de los principios y derechos democráticos de la Constitución Política de 1991, el desarrollo de los acuerdos de paz, las recomendaciones del informe final de la Comisión de la Verdad? ¿Cuál es la ruta para construir acuerdos territoriales y nacionales entre nosotros y los otros, y cuáles los aportes de la escuela? Estela Quintar pregunta: "¿Puede un sujeto que se configuró en la violencia pensar en la paz?" (2015, minuto 1:23).

Son muchas las preguntas, y afortunadamente vendrán más porque estas son puertas de salida a las limitaciones humanas y de entradas a las transformaciones factibles del mundo de la vida. Situar las preguntas en el tránsito de potenciar las posibilidades de cambio significa pensar y actuar en el campo de las pedagogías para la formación del sujeto histórico, romper las barreras del pensamiento parametrizado en torno a la perpetuación de la economía de mercado y sus indicadores de competitividad y competencias estandarizadas; vencer el miedo y atreverse a indagar por el mundo no dado, los silencios, las esperanzas de las víctimas del sistema en todas sus expresiones; decidirse a interrogar al poder; arriesgarse a hacer memoria histórica y buscar la verdad.

¿Qué preguntas circulan en la escuela hoy, en Colombia? Hay dos tipos de preguntas: uno, las preguntas del pensamiento único global marcadas por la OCDE, el Banco Mundial, los empresarios por la educación, las cuales corresponden a la educación por competencias estandarizadas, los Derechos Básicos de Aprendizajes, el Programa Todos a Aprender. Esta es una educación pobre para los pobres; y dos, las preguntas de resistencia con la impronta de las educaciones alternativas del Movimiento Pedagógico, la educación popular, la educación propia y otras que germinan desde los movimientos sociales. Las preguntas que se formulan desde los sentidos del sujeto histórico.

Referencias

Arias Campos, R. L. (2016). Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. En C. Pertuz Bedoya; C. Girón Ortiz: G. A. Arévalo Robles; H. Choachí González; I. L. Torres Gámez; J. Merchán Díaz; J. E. Aponte Otálvaro; L. Garzón Godoy; M. C. Herrera Cortés; P. C. Ortega Valencia; R. Vega Cantor; R. L. Arias Campos; S. P. Rodríguez Ávila y V. De Currea-Lugo, *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 243-262). Universidad Pedagógica Nacional.

Ávila Buitrago, J. O. (2019). Escuela Territorio de Paz en el contexto del Movimiento Pedagógico y el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. En Ávila Buitrago J. Q.; Rojas Morales, O. G.; Escobar Cano, L. F.; Cañón Ruiz, L. M.; Restrepo Bermeo, J. H.; Sánchez Heredia, H. H.; Tamayo Valencia, L. A.; Palomino Acevedo, M. A. y Ramírez Rodríguez, J. A., *La escuela territorio de paz* (pp. 25-44). Centro de Estudios para el Desarrollo Sostenible-FECODE.

Ávila Buitrago J. Q.; Rojas Morales, O. G.; Escobar Cano, L. F.; Cañón Ruiz, L. M.; Restrepo Bermeo, J. H.; Sánchez Heredia, H. H.; Tamayo Valencia, L. A.; Palomino Acevedo, M. A. y Ramírez Rodríguez, J. A. (2019). *La escuela territorio de paz*. CEID-FECODE.

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Textos corporales de la crueldad: memoria histórica y antropología forense*. Autor.

Círculos de Cultura. (16 de septiembre de 2021). *Movilización social por la educación* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2VeUC3akLnQ

Educación y Cultura. (Octubre de 1988). Educación y derechos humanos. Editorial. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2016.pdf

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz]. (18 de febrero de 2021). JEP: 6.402 falsos positivos entre 2002-2008. https://indepaz.org.co/jep-6-402-falsos-positivos-entre-2002-2008/#

Martínez Boom, A, y Rojas Moncriff, F. (1984). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. *Educación y Cultura*, (1), 4-12.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. Primera conferencia*. https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/nietzsche-sobre-el-porvenir-de-la-educacion.pdf

Quintar, E. (19 de agosto de 2015). *Hablar de paz en las aulas* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qoXVRD6vGp8

Ramírez Rodríguez, J. A. (2019). La reparación colectiva al movimiento sindical colombiano. En Ávila Buitrago, J. O.; Rojas Morales, O. G.; Escobar Cano, L. F.; Cañón Ruiz, L. M.; Restrepo Bermeo, J. H.; Sánchez Heredia, H. H.; Tamayo Valencia, L. A.; Palomino Acevedo, M. A. y Ramírez Rodríguez, J. A., *La escuela territorio de paz* (pp. 143-150). CEID-FECODE.

Restrepo, J. H. (2021). Paulo Freire: semillero de esperanza. *Cartas a Paulo Freire* (pp. 3-5). Movilización Social por la Educación–M.S.E.

Roux, Francisco de. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Editorial Planeta S. A.

Santaeulalia, I. y Quesada, J. D. (8 de mayo de 2022). Francisco de Roux: *"Los que siguen en modo guerra tendrán problemas para acoger la verdad"*. Entrevista. https://elpais.com/america-colombia/2022-05-08/francisco-de-roux-colombia-se-insensibilizo-e-hicimos-trizas-nuestra-propia-dignidad.htm

Toro, J. B. (octubre de 1988). El educador y la creación de una cultura para la paz y la democracia. *Educación y Cultura*, (16), 21-24

Zafra Calderón, D. (1988). La educación y los derechos humanos. *Educación y Cultura*, (16), 31-33.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores.

Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Editorial Planeta Colombia.

¿Qué escuela para qué educación?

Relato de una experiencia de formación política en una escuela pública de Bogotá



Mariela del Carmen Guerra Pérez

Introducción

En el presente capítulo expongo la experiencia escolar Seminario Memoria y Conflicto en Colombia, surgida por iniciativa de tres docentes de la asignatura Ciencias Políticas y Económicas del Área de Sociales. Se desarrolló con estudiantes de los grados 10 y 11 de un colegio público de la ciudad de Bogotá[1]. El propósito fue responder la pregunta: ¿Qué escuela para qué educación?, inspirada en la posibilidad de reconocer una experiencia de formación política a través de la recuperación de la memoria colectiva del conflicto político del país. Esa experiencia pedagógica permitió fortalecer la habilidad de pensamiento crítico y político de la población estudiantil involucrada. El conflicto entre indígenas caucanos y miembros del Ejército colombiano a mediados del año 2012 fue la coyuntura y la razón motivadora de esta experiencia educativa.

Por entonces la Presidencia de la República estaba en cabeza de Juan Manuel Santos. El pueblo Nasa les pidió a los grupos armados tanto estatales como ilegales abandonar sus territorios, pues se sentían violentados en su autonomía, y ellos habían declarado ser neutrales en la guerra que allí se libraba. Al no recibir una respuesta afirmativa de parte de los miembros del ejército ubicados en la base militar de Toribío, la guardia indígena[2] decidió sacar a más de cien soldados como mecanismo de protesta y resistencia cultural. El hecho se fundamentó en la lucha ancestral del pueblo indígena por un resguardo con protección especial y con autonomía organizativa, política

1 El proyecto culminó en el año 2018 y surgió uno nuevo denominado Trenzando Mundos, que abarca otras líneas de acción sin dejar de lado el tema de la memoria.

2 Organismo ancestral propio de estas comunidades. Actúa como "instrumento de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y del plan de vida de las comunidades indígenas. No es una estructura policial, sino un mecanismo humanitario y de resistencia civil" (Consejo Regional Indígena del Cauca, "Qué es…", párr. 3).

y social dentro de los límites de sus dominios, por tanto, sin la presencia de ninguna clase de actores armados.

Pero el cubrimiento de los medios de comunicación polarizó la situación, señalando las acciones de los indígenas como afrentas directas a los representantes del Estado. La reacción de los estudiantes de la institución educativa participantes en la experiencia se inclinaba a dar crédito indiscutible a las noticias de los medios, y en tono agresivo repudiaban la posición de los indígenas y los trataban peyorativamente, señalándolos de ignorantes, salvajes y atrasados culturalmente. Estos jóvenes, sin conocer el Cauca y mucho menos la lucha librada por los Nasa, se involucraron en la problemática y tomaron partido en favor del Ejército Nacional.

El seminario dejó clara la necesidad de una escuela contextualizada, democrática, pluralista e incluyente, donde se aborde la diferencia como algo esencial de la convivencia y donde se hable y se trabaje pedagógicamente partiendo de la realidad social, y de los intereses de los sujetos que la habitan y transitan. Una escuela que se interese por la formación de sujetos sociales, históricos y políticos capaces de enfrentar de forma proactiva las dificultades del diario vivir. Una escuela pública, abierta a la comunidad y comprometida con el cambio social, con la dignificación de la condición humana y con la no repetición de aquellos actos de barbarie vividos en esta larga historia de violencia en Colombia. Una escuela que le apueste a una educación más allá de la transmisión pasiva del conocimiento y de unas competencias afines al mercado, y sea capaz de romper los miedos y salir del anquilosamiento, para jugársela por una formación ético-política. Y es ahí donde la experiencia del Seminario Memoria y Conflicto en Colombia cobra relevancia y se muestra como ejemplo de una posibilidad real de formación política en y desde la escuela.

En este capítulo socializo de forma breve algunas reflexiones sobre la escuela y sus sentidos; los antecedentes de la experiencia, sus apuestas metodológicas y sus logros; y por último algunas conclusiones y recomendaciones.

Reflexiones sobre el sentido de la escuela

La escuela pública en Colombia está atravesada por el conflicto social, político, económico y militar que se vive en el país. Ello la convierte en un espacio de confrontación donde la exclusión, el autoritarismo, la desigualdad, la discriminación y la violencia están presentes como reflejo directo de la cultura política colombiana. Además, en ella habitan y conviven diversas maneras de ver, sentir y, por supuesto, dirimir los conflictos internos.

Es claro que la escuela no es, en sí misma, un espacio violento. Las expresiones de violencia que en ella ocurren son producto, en gran parte, de la carga emocional de su población, pues tanto estudiantes como docentes llegan todos los días no solo con la memoria de la violencia, sino con sus cuerpos y mentes violentados por situaciones de inseguridad, inequidad y dolor. A pesar de ello la escuela, en especial la de los sectores populares, es estigmatizada socialmente y limitada en sus propósitos educativos al "obligarla" desde los lineamientos y estándares curriculares establecidos por el Ministerio de Educación a responder a las demandas del mercado, esto es, la provisión de mano de obra barata.

La escuela es, por excelencia, un espacio de encuentros y amores, de risas y juegos, de aprendizajes y desarrollo, de logros e inconformidades, de locuras y sueños. Un espacio habitado y transitado, parafraseando a la investigadora argentina Silvia Duschatzky (1999), por seres que no solo pasan o están allí, sino que la hacen su casa, su refugio, su lugar de reconocimiento y territorialización, pues gran parte de su niñez y juventud la viven en y desde la cotidianidad creada y recreada en ella.

Desde la pedagogía crítica podemos observar una escuela en dos sentidos, es decir, como reproducción y como liberación, puesto que está constituida por sujetos sociales que van demandando de ella nuevas acciones, propuestas pedagógicas, conocimientos, además de relaciones interpersonales, dependiendo de los referentes ideológicos del momento. Esto es, una escuela viva, productora de subjetividades e identidades culturales, de sentidos y de sin sentidos, donde es posible aprovechar las contradicciones, los conflictos, las desigualdades para el "desarrollo de ciudadanos críticos y activos" (McLaren, 1984, p. 256).

En esta misma perspectiva crítica parafraseo a la docente de la Universidad Pedagógica Nacional Piedad Ortega, cuando en su cátedra Pedagogías Críticas de la Maestría de Educación Comunitaria reconsideraba la idea determinista de la escuela. En sus discursos pedagógicos planteaba que la escuela no puede entenderse exclusivamente dispuesta para la reproducción de la cultura hegemónica, pues no permitiría movilizar los sentidos y las otras connotaciones contenidas allí, y la definía desde dos lugares: lo público y lo democrático, pero también la mostraba como un lugar de contradicciones y conflictos, en el cual se reproduce la sociedad con todos sus discursos, prácticas y representaciones hegemónicas, sin dejar de trabajar por la resistencia ante las influencias de la cultura impuesta.

Es en este lugar donde el Seminario Memoria y Conflicto en Colombia, que desarrollamos las maestras Martha Cecilia Chaparro, Olga Lucía Gómez y Mariela del Carmen Guerra Pérez tiene su asidero y configura su interés investigativo y educativo, retomando el conflicto y la violencia que se vive en el país

y en el entorno escolar como elemento de análisis histórico, social, territorial y ético-político, con un enfoque relacional y una mirada crítico-social desde la cual la memoria cumple un papel central. Una memoria que aparece y se trasluce en las subjetividades, corporalidades, lenguajes, símbolos, imaginarios, comportamientos, interacciones y, por supuesto, la convivencia escolar.

Antecedentes, apuestas metodológicas y logros del Seminario Memoria y Conflicto en Colombia (2012-2018)

El seminario inició a mitad del año 2012 y culminó en el 2018. Entre los antecedentes está la preocupación de las docentes mencionadas por la poca capacidad crítica y argumentativa de los estudiantes ya próximos a graduarse como bachilleres. Así que apoyadas en la situación coyuntural de la expulsión del ejército del territorio de la comunidad indígena Nasa decidieron poner en marcha su iniciativa.

Los estudiantes eran reunidos dos horas a la semana, en el marco de la clase de Ciencias Políticas y Económicas, para realizar diversas actividades enfocadas al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (inferir, argumentar, analizar, comparar, relacionar, proponer, entre otras) como lectura de artículos, video-foros, exposiciones teóricas sobre la historia, la memoria, el conflicto, la violencia, la escuela, la educación, entre muchos otros conceptos necesarios para comprender la importancia del espacio y de sus pretensiones.

De julio a noviembre del año 2012 se trabajó con un grupo base de 180 estudiantes de los grados 10 y 11. Al año siguiente continuaron como gestores del proyecto quienes pasaron de grado 10 a grado 11 y fueron ellos los encargados de replicar el seminario con sus compañeros y así sucesivamente se llevó esta dinámica hasta el año 2018. De esta manera fueron los y las estudiantes de los grados 10 y 11 los protagonistas del proyecto con el acompañamiento pedagógico de las docentes.

Entre los principales logros se pueden señalar los siguientes:

1) Salir de la clase magistral y que los estudiantes pasaran a una vivencia de los conceptos propios de la asignatura mediante las puestas en escena, los video-foros, conferencias, exposiciones artísticas en museos de la memoria, conversatorios con víctimas de la violencia urbana y rural en Colombia, y acercamientos a espacios y funcionarios públicos.

2) Motivar a los y las estudiantes a la lectura de libros, imágenes y realidades desde una mirada reflexiva, crítica y propositiva.
3) Sensibilización y postura política frente a situaciones de violación de derechos humanos y de lesa humanidad.
4) Estimular el afloramiento de talentos en la escritura de ensayos, cuentos, informes, relatorías y otros tipos de escritura que antes no contemplaban siquiera como posibilidad.
5) Realizar salidas pedagógicas para abordar la cartografía del territorio y el conflicto local, con ayuda del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo general era establecer de forma continua el seminario como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo del pensamiento socio-crítico y la educación política, además de institucionalizar su metodología como práctica académica; fomentar la lectura, la escritura y la construcción de diversos textos; motivar la elaboración reflexiva del pensamiento complejo; realizar encuentros institucionales y locales para socializar las reflexiones; y estimular la oralidad mediante la socialización de trabajos con diferentes miradas: arte, expresión corporal. Se trataba de romper con una estructura de enseñanza-aprendizaje vertical y descontextualizada.

La dinámica de trabajo tenía como referente el seminario alemán, cuya metodología permite apuestas de estudio documental encaminadas a fortalecer el pensamiento crítico y la formación de un estudiante-sujeto activo, preocupado por conocer, comprender, analizar e interferir en su historia personal y social. En ese sentido se optó por una base teórica desde la cual fundamentar cada eje temático, y se eligieron en primera instancias tres textos orientadores: *¿Dónde está la franja amarilla?* (1996) y *Los nuevos centros de la esfera* (2001), ambos del escritor William Ospina; y *Política para Amador* (1992) del escritor y filósofo Fernando Savater.

La estructura del seminario se basó en un diseño preliminar articulado a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Ciencias Sociales, pero las materias se replantearon desde una perspectiva distinta a la cátedra convencional. Fue así como se trazaron tres ejes generales en concordancia con la dirección de los estándares: relaciones espaciales y ambientales ligadas en el seminario al eje de territorialidad y conflicto (geo-política); relaciones con la historia y las culturas en conexión con el eje de cultura, violencia y sociedad; y relaciones ético-políticas, entendidas como aquellas acciones humanas vinculadas a la historia de las organizaciones y las costumbres.

En términos metodológicos, la estrategia pedagógica del seminario alemán que orientó la experiencia educativa relatada tuvo una participación activa, transversal, del arte y la cultura. Se partía de la exposición teórica de las situaciones a tratar, y se complementaba con la participación de los y las estudiantes exponiendo sus poemas, ensayos, relatorías, etc.; la presentación de video-canciones, documentales, performances y monólogos; y la participación de invitados: artistas, caricaturistas, escritores, líderes sociales, politólogos, madres de familia, víctimas de la violencia, entre otros.

Logros y aprendizajes

El camino recorrido estuvo lleno de experiencias significativas como la apertura de espacios escuela-comunidad en los que se generó un vínculo pedagógico con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá, a través del proyecto Pazeando la Memoria; la Universidad Pedagógica Nacional a partir de conferencias e intercambios con estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) con la socialización y reconocimiento de la propuesta a nivel local; el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) en la formación impartida sobre derechos humanos; y la participación, en mayo de 2015, en el VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas, celebrado en Lima (Perú). En ellos el estudiantado tuvo oportunidad no solo de participar en eventos y proyectos con otras instancias académicas y políticas de la ciudad, sino ser actores activos en escenarios de poder local. Por ejemplo, las acciones colectivas realizadas al interior de la Institución Educativa Distrital (IED) lograron vincular buena parte de la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes y familias.

En ese mismo sentido se evidenció la comprensión alcanzada por los y las jóvenes en cuanto a la implicación con un pasado cercano que los relaciona directamente con sus abuelos, padres, vecinos, amigos, dándoles un lugar importante en la recuperación de la memoria. Una memoria no solo para reconocerla, analizarla y establecer la relación con su presente, también para saberse comprometidos con la transformación y la no repetición.

Cada mes se organizaba entre docentes y estudiantes un seminario institucional sobre diversas situaciones de la coyuntura nacional o internacional. Algunas de estas fueron: en 2016, el foro institucional “Escuelas que promueven la convivencia”, alrededor del cual se organizó un recorrido guiado con

los estudiantes al centro histórico de la ciudad, para recorrer y visibilizar los diferentes espacios de poder de la ciudad; discutir sobre las formas de hacer política, manejar el espacio público y la memoria del conflicto político y armado, y las implicaciones de todo ese pasado cercano en sus vidas.

En el 2018, como parte de un ejercicio académico coordinado desde las áreas de Sociales y Comunicación se realizó el evento "Tejiendo historias de mujeres", cuyo eje central estuvo dirigido a hacer visibles rostros de mujeres que han hecho historia en la vida del país. El propósito era dar un giro a la dinámica del seminario y permitir la integración a los procesos de memoria a otros miembros de la comunidad educativa, mediante el uso del relato de vida y hacer una aproximación vinculante a figuras femeninas que por una u otra razón han marcado la historia de los estudiantes. En este evento se abordó la violencia contra las mujeres y se hizo memoria del caso de Rosa Elvira Cely.

En el 2019 se realizó un seminario sobre la desaparición forzada en Colombia y se invitó a la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES). También se realizó un foro institucional sobre la paz en Colombia, que tuvo como invitados a varios familiares de víctimas del conflicto armado, con los cuales se realizó un conversatorio. Los estudiantes estuvieron al frente del evento y tuvieron la oportunidad de hacerles preguntas y comprender a través de las voces de estas personas el sufrimiento desencadenado por tantos años de violencia política y armada en el país.

Así podría mencionar otra serie de seminarios, eventos y actividades donde la escuela, la comunidad y la ciudad se comunicaron desde las voces y presencias de hombres y mujeres de diversas edades que algo tenían que decir, denunciar, develar, contar y proponer acerca de lo que ha sido este país, sus memorias, sus dolores, sus resistencias y ante todo dejar en los estudiantes la semilla para que ellos y ellas puedan ver en este presente y en la escuela una posibilidad para sembrar esperanza. En este sentido me parece importante dar a conocer parte de dos escritos de estudiantes partícipes del seminario, por cuanto son una muestra de los ejercicios escriturales y de los progresos alcanzados. En ellos subyacen sus formas de ver e interpretar la realidad en la cual están inmersos y dejan ver sus añoranzas y sus esperanzas, también las angustias y preocupaciones por un presente agobiante[3].

3 Las dos transcripciones son copia fiel del manuscrito original.

Amor y política
Estudiante 1

La política en cierto punto está relacionada con el amor, ya que para hacer política se debe amar al pueblo; en la política las cosas se deben hacer de tal manera que el pueblo se sienta a gusto con la política. Estos deben hacer lo mejor por el pueblo y para el pueblo, haciendo cumplir sus leyes respetándolo, pero donde a quedado todo esto con el pasar de los años, si la política ya no respeta al pueblo ni mucho menos se ve que haga algo por él, todo lo que se realiza en la política actual parece que fuera para el pueblo, tratando de hacer que los ciudadanos vean que si se cumplen las leyes y normas establecidas, pero todo esto de que sirve si alcaldes, senadores, entre otros, están involucrados en temas delicados como el carrusel de la contratación irrespetando y burlándose de todos nosotros sin ningún respeto ni interés por las consecuencias y prejuicios hacia ambas partes...

¡Colombia! Un País Individualista
Estudiante 2

Se dice que los políticos se convierten en tal para ayudar, para buscar una igualdad social, no para que a ellos cada día les creciera su capital, y que los "otros estratos sociales" fueran cada día más pobres, más miserables, pero realmente el pueblo colombiano no comprende, que hay que pensar más allá del trabajo, más allá del futbol, más allá de la televisión, hay que analizar las situaciones económicas y Políticas.

Realmente hay un más allá que nadie observa y realmente el poder de hacerse más miserables no colabora para el bien común ni para realizar una lucha colectiva, eso los lleva hacer más pobres cada y llegar al punto de ser ustedes mismos los que se quitan la vida por un celular por cosas que realmente son menos que una vida. Y ¿Qué?, ¿eso es lo que queremos?, ¿Un Pueblo Miserable y mediocre?, un pueblo Hundido en la pobreza absoluta sabiendo que Colombia tiene tanto dinero, tanta manera de alimentarse, tanto recurso para suplir bastantes cosas que se desperdician y no se valoran…

Conclusiones y recomendaciones

Después de socializar la experiencia pedagógica desde la cual se aborda la formación política de estudiantes en y desde la escuela pública, puedo responder a la pregunta ¿qué escuela para qué educación? Propongo una escuela

contextualizada, situada y pertinente, capaz de leer el entorno en el cual está inmersa. Una escuela que se involucra y compromete con la humanización de la sociedad. Una escuela abierta al debate, a la diversidad y al respeto por la diferencia. Una escuela pública, democrática y reflexiva. Una escuela sin fronteras, no excluyente, generadora de ambientes de aprendizaje desde el respeto y el reconocimiento de la pluralidad.

Una escuela para una educación basada en principios ético-políticos. Forjadora de esperanzas. Una educación para la vida en paz, en condiciones de igualdad y equidad. Una educación heterogénea, donde no se fragmente el conocimiento ni se minimicen los saberes propios. Una escuela para una educación forjadora de seres humanos libres, alegres, propositivos y autorreflexivos, conocedores y defensores de sus derechos en correlación con los derechos y libertades de los demás.

Referencias

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.

Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (s.f). ¿Qué es la guardia indígena del Cauca?. https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/defensa-vida-ddhh-cric/guardia-indigena/

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós Ibérica.

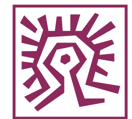
Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Ortega, P. (2008). La escuela constructora de vínculos. *Nodos y Nudos*, 3(24), 2-3.



La escuela herida

Etnoeducación afrocolombiana, memoria del conflicto y construcción de paz



Elizabeth Castillo Guzmán

Viví negro tus creencias
reviví tu tradición
canta tu bunde y tu juga
con orgullo y con sabor
los cuentos de tus abuelos
recontadlos con amor
porque las brasas se apagan
si no soplas el fogón.

(Luis Ángel Ledezma,
fragmento de su poema
Invitación a Cantar)

Palabras iniciales

Han pasado 27 años desde cuando se reconocieron en Colombia un conjunto de derechos colectivos para las comunidades afrodescendientes. En ese mismo lapso la guerra se ha recrudecido y con ello la fragilidad de los proyectos de vida de pueblos ancestrales. El presente texto intenta mostrar la doble situación de esperanza y horror que circunda las experiencias etnoeducativas promovidas en las diferentes geografías del Cauca, pues sin esta lectura es improbable pensar el camino del posconflicto, mucho menos avanzar hacia la configuración de pedagogías de paz y reparación.

Las afroetnoeducaciones en medio de la guerra en el Cauca

El conflicto armado es uno de los escenarios que marca de manera más profunda a los individuos y a las sociedades. La irracionalidad y deshumanización de la guerra expone a las personas y a las comunidades a situaciones límite de violencia que generan en ellos procesos de deconstrucción y ruptura del tejido social, de pérdida

> del bienestar emocional y destrucción de sus proyectos de vida (Procuraduría General de la Nación, 2009)

Los estragos del conflicto armado colombiano, en las culturas y la vida comunitaria de las poblaciones indígenas y afrocolombianas es inconmensurable. gena. Tal como lo señala el Informe de la Comisión de La Verdad (2022), esta guerra, en todos sus períodos y sus diversas modalidades, trastocó especialmente los valores, las ideas, las culturas, los territorios y las emociones de las comunidades rurales de manera irreversible. Son las generaciones más jóvenes, quienes, ahora, enfrentan el reto histórico de superar un pasado violento y avanzar hacia un mejor porvenir.

El caso del departamento del Cauca es especialmente diciente de lo que ha sucedido con la pervivencia de las poblaciones y culturas afrocolombianas, víctimas de una larga historia de exclusión, extractivismo y abandono estatal, con lo cual; y de otra parte, una historia comunitaria, política y cultural que contiene un patrimonio sobre el cuidado y defensa de una de las geografías más biodiversas del planeta.

Las economías ilegales derivadas del narcotráfico y la minería ilegal configuran el escenario de poder territorial para la actuación de los diversos actores armados en Cauca. Los ríos y las zonas de acceso al litoral pacífico se disputan en una guerra abierta en la cual las comunidades se encuentran totalmente desprotegidas y, por tanto, víctimas del fuego cruzado y la presencia de estos grupos en sus veredas y corregimientos. Regiones como el norte, el sur y l litoral pacífico caucano se convirtieron con el paso del tiempo, en lugar estratégico para las distintas guerras que se libran en Colombia

Producto de una ardua lucha social, en 1993 se logra el reconocimiento de los derechos colectivos mediante la Ley 70 o de comunidades negras. Esta norma es la base legal para la creación de las denominadas "tierras de comunidades negras" y está fundamentada en el principio constitucional del reconocimiento de la nación colombiana como multiétnica y pluricultural. Las comunidades son definidas por esta ley como: "el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos" (Ley 70 de 1993). De este modo, se establecen dos unidades esenciales para la vida de estas poblaciones: los Territorios Colectivos de Comunidades Negras (TCCN) y los Consejos Comunitarios (CC). En el caso de los primeros, se trata de áreas colectivas tituladas por el Estado con la finalidad de garantizar el derecho

fundamental del territorio para las diferentes comunidades. Por su parte, los CC son la organización básica donde se toman las decisiones relacionadas con los diferentes aspectos de la vida colectiva, incluido el manejo del territorio. Igualmente, los CC son la forma de representación e interlocución de las comunidades negras con el Estado y sus entidades.

A los pocos años de iniciarse este proceso comienza una ola de violencia y despojo territorial. La autonomía territorial y comunitaria establecida en la joven Ley 70 no duro mucho tiempo y aunque quedó plasmada formalmente, no contó con las condiciones de posibilidad para su plena implementación en los diferentes departamentos. Las acciones de los grupos armados interesados en el control de estas zonas, fue convirtiendo la cuenca del pacífico en una geografía del terror.

En los inicios del siglo XXI, buena parte del desplazamiento forzado reconocido por los organismos de derechos humanos provenía de Choco, Nariño y Cauca. El destierro de poblaciones afrodescendientes se hizo público en las estadísticas de la barbarie y ciudades como Bogotá, Cali, Pereira, Popayán, Neiva y Manizales se convirtieron en "receptoras" de familias y comunidades enteras, ahora, habitantes del mundo urbano, sin posibilidades de retorno a sus territorios y expuestas a complejas situaciones de racismo y discriminación.

Por otra parte, mucha población continuó su vida en los territorios colectivos, en un progresivo deterioro social, cultural y político. Las organizaciones comunitarias se vieron amenazadas en su tarea fundamental de defender el territorio y la vida. Los asesinatos de líderes empezaron un proceso de escalonamiento que sembró el terror a lo largo y ancho de la región. La disputa territorial focalizada en zonas de TCCN del pacífico, el norte y sur del Cauca, convirtieron a municipios enteros en zonas devastadas y despobladas.

En el mundo de la escuela este fenómeno fue forjando una serie de afectaciones que incluyen la deserción, el ausentismo, el reclutamiento de menores, la amenaza de docentes y el cierre de establecimientos educativos. El testimonio de la maestra Darcy, del municipio de Guapi, permite hacernos a una idea de lo que sucedió en la última década en muchos territorios del Cauca.

> Yo llegué a trabajar en esa comunidad en el año 2013. Era una vereda sobre el río Napi, de gente campesina muy trabajadora. No había energía eléctrica y la vida era tranquila. En la escuela había doce estudiantes de todos los grados, desde los más pequeños de 7 años, hasta cuatro estudiantes de 15 años, que estaban en quinto de primaria. Era lo que llaman una escuela multigrado. Yo trabajaba muy bien con el grupo. Algunos niños se quedaban conmigo pasando la tarde hasta la hora en que

regresaban sus padres de trabajar en el monte. La gente sembraba comida y coca, pero con el paso del tiempo todo se fue poniendo difícil. Empezaron a llegar esos hombres armados, amenazando. Durante muchos años vivimos con mucho miedo. De mis estudiantes de esa época tres se fueron con esos grupos y una de las muchachas se fue a vivir con uno de los comandantes. La gente siguió sembrando coca y sacándola por el río. Uno veía que llegaba gente muy rara y el río era peligroso, ya no se podía andar tranquilamente. Después que firmaron la paz la cosa se puso horrible. Empezaron a matar gente. Primero el señor que manejaba la lancha que nos llevaba y nos traía por el río. Luego supimos que dos grupos estaban enfrentados y que la vereda estaba en disputa. Algunas familias empezaron a sacar a sus hijos para Cali, pero los más pobres se tuvieron que quedar hasta que ya no aguantaron más.

Vivimos muchas situaciones terribles con la pandemia del 2020. Entonces la escuela tuvo que cerrar y nos hicieron trabajar con guías porque en la comunidad no hay manera de conectarse porque no hay señal de internet. Uno como docente enviaba unas guías y el Rector las recibía y las distribuía en las casas donde vivían los niños. Pero sucedió que en ese año muchas familias se fueron a vivir de arrimadas a la cabecera de Guapi.

A mediados de agosto del 2021 nos llamaron a retornar a las instituciones educativas y abrimos la escuela. Regresaron ocho estudiantes, todos para cuarto y quinto de primaria. Estuvimos trabajando más o menos bien, pero en el mes de octubre se puso todo muy feo otra vez y hubo mucha violencia en la vereda. La gente estaba asustada. A las seis de la tarde no se oía un alma y en esa oscuridad lo único que hacíamos era escuchar radio. A veces se escuchaban voces de gente que pasaba de noche caminando, eran hombres que caminaban vigilando todo. Un día por el río bajó un muerto. Nadie reconoció al difunto. Nos asustamos mucho. Luego supimos que era un muchacho de Cali que estaba trabajando por ahí cerca con esos grupos y que lo habían matado los de otro bando. Era horrible porque a veces hasta en las mismas familias, unos hijos estaban en un grupo y otros en el bando enemigo. Cuentan que la guerra en el Napi era porque dos primos se estaban disputando el control del río. Uno era de los del ELN y el otro de las disidencias.

En marzo de este año ya no se pudo aguantar más y la gente que quedaba en la vereda empacó sus cosas y se fue. Salieron corriendo, asustados. Empacaron lo que pudieron y dejaron sus casas. Eran unas 50 familias. Se embarcaron rumbo a Buenaventura con lo que alcanzaron a meter en cajas y maletas. Algunas señoras me dijeron que se iban a vivir a un pueblo del Valle donde tenían familiares que les ayudarían a ubicarse.

> En ese barco se fue un pedazo de mi vida, mis últimos años.
>
> A las tres semanas tuve que irme para Popayán a reportarme en la Secretaría de Educación Departamental del Cauca (SED). Ya sabían lo que había sucedido con esta comunidad, éramos la noticia por todas partes. Desde entonces soy una maestra desplazada. No tengo escuela, ni estudiantes, debo presentarme todas las mañanas a la oficina de la SED y firmar un libro en el cual se deja constancia. Somos un grupo de más de 40 docentes desplazados en todo el Cauca que ahora estamos en Popayán esperando a ver a donde nos reubican.

La Etnoeducación Afrocaucana como cultura de paz

Desde la segunda mitad del siglo XX las comunidades negras agenciaron procesos organizativos tendientes a conquistar una serie de derechos históricamente negados a sus miembros.

Dentro del conjunto de derechos reconocidos por la Ley 70, el ámbito educativo ocupó un lugar fundamental, toda vez que se abogó por un sistema de educación con pertinencia étnica y cultural que favoreciera los procesos identitarios de la condición étnico-racial. Este reconocimiento educativo tuvo su correlato en la etnoeducación, que según el artículo 42 del capítulo VI sobre mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos de la identidad cultural definió: "El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades", como un medio para dar trámite al derecho por una educación de calidad, pero con pertinencia cultural. Surge entonces, una embrionaria política educativa para la población afrodescendiente en Colombia, con la cual se ha intentado avanzar hacia un modelo educativo que tenga en cuenta los legados culturales y territoriales de la "ancestralidad", negados sistemáticamente por el sistema educativo oficial, el cual se ha regido por dispositivos de invisibilidad, racismo y estereotipia hacia las poblaciones y los sujetos negros.

Posteriormente, con la promulgación de la Ley 115 o Ley General de Educación, se define la etnoeducación como Educación para grupos étnicos y de este modo se demarca un ámbito de política diferencial educativa:

Educación para grupos étnicos

> ARTÍCULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Igualmente, en esta Ley se establece en su artículo 56 que la finalidad de la Etnoeducación es "afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura".

Solo hasta la década del noventa, con la promulgación de la Ley 70 de 1993, las aspiraciones educativas de las comunidades negras se expresan en términos históricos y culturales, resaltando el grave problema de exclusión, marginalidad y racismo estructural ocurrido contra estas poblaciones a lo largo de siglos.

> ARTÍCULO 32. El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que, en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.
>
> ARTÍCULO 33. El Estado sancionará y evitará todo acto de intimidación, segregación, discriminación o racismo contra las comunidades negras en los distintos espacios sociales, de la administración pública en sus altos niveles decisorios y en especial en los medios masivos de comunicación y en el sistema educativo, y velará para que se ejerzan los principios de igualdad y respeto de la diversidad étnica y cultural. Para estos propósitos, las autoridades competentes aplicarán las sanciones que le corresponden de conformidad con lo establecido en el Código Nacional de Policía, en las disposiciones que regulen los medios
>
> (Capítulo VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, Ley 70 de 1993)

De otra parte, la educación se convirtió en un derecho asociado a la defensa del territorio, amenazado por los modelos extractivistas (minería ilegal, cultivos ilícitos, tala de madera entre otros).

> La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.
>
> (Capítulo VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, Ley 70 de 1993)

Los diferentes conceptos y nociones educativas contenidas en la Ley 70 son producto del pensamiento de líderes, intelectuales y militantes afrocolombianos, de comunidades negras, palenqueras y raizales, quienes propusieron una base para la política educativa en la cual se articularon la etnoeducación como propuesta “casa adentro” para los territorios mayoritariamente de pueblos afrodescendientes (García, 2015) y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como la propuesta intercultural para enfrentar el tema histórico del racismo.

> ARTÍCULO 39. El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.
>
> (Capítulo VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, Ley 70 de 1993)

Lo que reconocemos actualmente como Etnoeducación Afrocolombiana corresponde a un proceso educativo variado y disperso a lo largo y ancho del país, que venía siendo agenciado por distintos colectivos de líderes y docentes. De otra parte, se suma, la emergencia de un movimiento pedagógico afrocolombiano

a finales del siglo pasado, que reivindicaba la relación entre educación y etnicidad, focalizando sus debates en el modelo de homogenización cultural promovido por el sistema educativo nacional. Este proceso se llevó a cabo por grupos de maestros de diferentes ciudades y zonas de comunidades negras. A través de una serie de eventos que incluía seminarios, talleres, conversatorios y otras estrategias de encuentro, diálogo y concertación entre los líderes afrocolombianos y afrocolombianas y el MEN, la etnoeducación afrocolombiana iniciaba su camino de institucionalización.

Como lo hemos visto, la etnoeducación afrocolombiana surgió en un contexto de movilización política anterior al estado multicultural en Colombia. Entre finales de la década del ochenta y finales de los noventa, cuando el concepto empieza a ser nombrado, la situación de las comunidades negras era diferente a la que conocemos hoy. Este aspecto es fundamental para comprender los orígenes y los cambios que tuvo la Etnoeducación como proyecto comunitario . Quizás, el aspecto que más ha incidido para que la etnoeducación afrocolombiana haya cambiado su rumbo original tenga que ver con la transformación radical del mapa demográfico de la afrocolombianidad, pues las constantes movilizaciones de estas poblaciones de las zonas rurales a las ciudades, no sólo ha alterado el mapa étnico, sino que ha tenido una incidencia nefasta en los procesos organizativos y educativos. Dos grandes fenómenos están asociados a este hecho. De un lado, las migraciones iniciales que se acrecentaron en los años noventa y de otro lado, el desplazamiento forzado, producto del conflicto armado interno que se concentró en los territorios colectivos de comunidades negras definidos en la ley 70 de 1993. Este último fenómeno ha sido el que mayor efecto negativo ha causado en la vida organizativa y comunitaria de las poblaciones.

El desplazamiento forzado ha sido una de las causas primordiales en el debilitamiento del movimiento social y sus expresiones locales, debido a que muchos líderes, docentes y militantes se han visto abocados a abandonar sus territorios producto de amenazas. La presencia del conflicto armado, sumado a las divisiones del proceso organizativo afrocolombiano, la cooptación de líderes y algunos enfrentamientos internos, han conspirado, no solo en contra del proyecto colectivo amplio, sino también en las posibilidades reales de la etnoeducación, que cada vez se concentra en las ciudades y se aleja más de los territorios para los cuales surgió inicialmente. Este nuevo panorama ha conllevado a que la etnoeducación deba replantearse sus apuestas pedagógicas y políticas.

La compleja dinámica de la guerra en los territorios de comunidades negras no solo ha debilitado los procesos comunitarios como ya le hemos indicado, sino que ha puesto en riesgo el futuro de estas zonas, pues su población

infantil y su juventud se ven envueltos en un mar de incertidumbres, producto de un conflicto que no parece tener soluciones inmediatas. De esta manera las futuras generaciones cargan con la guerra y las economías ilegales como su horizonte de futuro.

Las trayectorias configuradas al interior del sistema educativo de la región para incorporar en los currículos y las culturas escolares, la perspectiva comunitaria y cultural de las poblaciones afrocolombiana que conforman el departamento del Cauca, expresan la existencia de un importante patrimonio en lo que a Etnoeducación Afrocolombiana se refiere. En ese sentido, se pueden señalar cuatro grandes tendencias en la construcción de unas pedagogías de la paz con las cuales se ha resistido el embate de la guerra y su impacto en la socialización de las generaciones más jóvenes. En primer lugar, las *pedagogías de las culturas orales fluviales* producidas en el escenario de la costa pacífica caucana. Culturas fluviales es un concepto acuñado por el poeta Alfredo Vanín Romero (2017) para destacar la estrecha relación existente entre el agua y la producción simbólica y estética de los pueblos afro de ríos, ensenadas y mangles. Así que reconocemos en la Etnoeducación que se promueve en territorios de Guapi, López de Micay y Timbiquí la puesta en práctica pedagógica sostenida en la oralidad ámbito en el cual se mantienen vivas las narrativas, visiones y relatos del mundo del pacífico caucano. Estas culturas fluviales son en sí mismas el entramado de conocimientos sobre el territorio, la vida de sus gentes y el devenir de sus pueblos. La labor de cultivar estas pedagogías a las que hacemos mención ha estado en manos de cientos de maestras y maestros poetas, decimeros y narradores quienes con su labor pedagógica basada en la oralitura afropacífica, han mantenido viva una tradición en la cual reposa la memoria larga de estos pueblos.

En cabeza de la Normal Superior de Guapi, sabemos que desde los años cincuenta del siglo pasado se formaron generaciones de docentes para asumir la tarea de enseñanza en las comunidades rurales del litoral. En figuras como Raquel Portocarrero, Ligia Pinillos, Teresa Venté, Lucina Quiñones, Mariana Moreno y Luis Ángel Ledezma se condensa esta increíble experiencia gracias a la cual la palabra ancestral sigue viva en salones de clase, izadas de bandera y patios de recreo (Castillo, 2022).

En segundo lugar, queremos destacar para el caso del norte del Cauca lo que denominamos Pedagogías de la Resistencia noción con la cual resaltamos el aporte de los procesos etnoeducativos de esta región a la construcción de memoria político-territorial como eje central de las experiencias formativas. Este aspecto es central en todas las dinámicas etnoeducadoras donde el territorio se ha convertido en un eje central para la formación comunitaria y cultural. El incansable

trabajo de docentes y líderes de los diferentes municipios ha sumado a una tradición en la cual se recuperan prácticas tradicionales de producción y cuidado del territorio; memorias musicales sobre la vida de las comunidades y sus resistencias culturales y el acervo libertario por el cual se reconoce especialmente en la histórica caucana a las poblaciones y líderes afrodescendientes. Este aporte es esencial para la etnoeducación en la medida que promueve una perspectiva política e histórica en la manera como se abordan los procesos pedagógicos propiamente dichos. La creación de museos etnoeducativos en Puerto Tejada; los talleres y recuperación de la memoria de líderes en Buenos Aires, Villarica y Suárez, la historia de los territorios en Guachené y Santander y la conmemoración de las gestas libertarias de los macheteros de Padilla, por ejemplo, son algunos de los trabajos emblemáticos de estas pedagogías de la resistencia.

En un tercer plano encontramos las P*edagogías de la Reafirmación Cultural* cuyo seno ha sido fundamentalmente el Valle del Patía y El Tambo. En ambos casos de trata de experiencias muy importantes que han apuntado a fortalecer la identidad cultural Afro en municipios donde la población mayoritariamente es multicultural. Estos procesos han sido resultado de un arduo trabajo de docentes y líderes. En el caso del Patía se destaca la labor de Ana Melia Caicedo y Dolores Grueso, esta última gestora de la "pedagogía de la corridez". Junto a las agrupaciones culturales como la Cantaora del Patía, Son del Tuno, Son de Capellanía entre muchos otros, han articulado los procesos escolares con la cultura afropatiana. Igualmente, mediante la Semana de la Afropatianidad, que anualmente organizan sus líderes, se ha venido creando un espacio regional para pensar la condición étnico-cultural que incluye más de cinco municipios. Para el caso del sur del Tambo, sobresalen los procesos de construcción del PEC "El Tesoro del Sur" con el cual varias instituciones educativas de esta zona esperan fortalecer el reconocimiento de la gente afrodescendiente y su cultura. Es de señalar que estos procesos de los valles interandinos han sido motivo de inspiración para procesos embrionarios como el que tiene lugar hace unos años en el municipio de Rosas, donde a pesar de ser estadísticamente minoritaria, la comunidad Afro ha mantenido viva su cultura y sus lazos con tradiciones ancestrales.

Para finalizar queremos exaltar la experiencia de la Capitanía de Itaibe que tiene lugar en la Institución Educativa Jose María Félix donde por más de quince años se viene promoviendo Pedagogías Interculturales como práctica etnoeducativa para un contexto de convivencia interétnica en la cual participan comunidades indígenas, campesinas y afro. El caso de Itaibe merece especial tratamiento por tratarse de un proceso de memoria cultural muy importante que ha sido promovido por docentes y familias del territorio, quien han visto en la Etnoeducación

Afro una oportunidad para enaltecer la historia de una Capitanía, única en el país y cuya existencia data del período colonial[1].

La conversa no termina

Este conjunto de procesos que hemos referido, expresa el papel central que ha jugado la Etnoeducación Afrocaucana en diferentes geografías y mediante diversas pedagogías, para lograr la pervivencia del acervo cultural Afro en medio de las complejas circunstancias que enfrentan estas comunidades Se trata de un patrimonio pedagógico que por medio de la enseñanza y recuperación de los saberes y prácticas contenidos en los cultivos tradicionales, la gastronomía, las músicas tradicionales de marimba, y violines, las danzas, las festividades y la tradición oral entre muchas expresiones, , incluso en tiempos en los cuales la Etnoeducación no contaba con respaldo institucional y era básicamente una apuesta comunitaria y organizativa.

Este proceso presente en más de 23 municipios, contiene la memoria de la diversidad cultural de las poblaciones afro en esta geografía de valles, montañas y litoral. La mayoría de procesos etnoeducativos apuntan a fortalecer los ejes de identidad, cultura y territorio, tan afectados por los efectos de las múltiples violencias. Muchos de estas experiencias han recuperado tradiciones, saberes y prácticas culturales ancestrales en el ámbito de la crianza, la salud y el cuidado del territorio. Hasta hace poco tiempo la escuela era en la mayoría de zonas rurales alejadas, casi que la única presencia del estado multicultural. Lo increíble es encontrar maestras y etnoeducadores comunitarios, quienes salvaguardaron este entramado de conocimientos esenciales para educar en una perspectiva del respeto y la paz como derecho fundamental.

La memoria colectiva como universo en el cual se contienen parte de estos saberes constituye el eje central de los procesos Etnoeducativos y sus prácticas. Por esta razón, se comprometen principios como el diálogo de saberes, el territorio, la construcción colectiva de conocimiento en las maneras como se lleva a la

1 Este proceso se encuentra localizado en la región de Tierradentro reconocida ampliamente por ser el lugar del parque Arqueológico que lleva su nombre y cuya población mayoritaria está compuesta por pueblos Nasa. Tierradentro abarco dos municipios, Inza y Páez. La Capitanía se encuentra ubicada en este último y cuenta con una población de 1.838 personas, equivalente al 6% del total municipal (Censo DANE, 2005).

práctica el hecho etnoeducativo. De cierta manera, la Etnoeducación Afrocaucana descrita representa una pedagogía de la reparación con la cual se restituye el valor y la dignidad de quienes portan estos conocimientos y su lugar central en la formación de la comunidad. En muchos lugares de Colombia, en barrios y veredas, muchas de las personas desplazadas de sus territorios han emprendido un ejercicio similar a pequeña escala, para abrazar esa herencia cultural del riesgo de extinción. Recuperan los peinados, las leyendas, las canciones, las comidas y las celebraciones, para lograr de ese modo recuperar la memoria ancestral.

Referencias

Castillo, Elizabeth (2022) "Maestras y poetas afropacíficas". *Revista Escuela y Pedagogía 6*. Bogotá, Secretaria de Educación de Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (1993) Ley 70 de comunidades negras. Diario Oficial

García, Jorge Enrique (2015) POR FUERA DE LA CASA DEL AMO: INSUMISIÓN EPISTÉMICA O CIMARRONISMO. Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX. Pasto, Universidad de Nariño.

Lezdema, Luis Ángel (2022) "Invitación a Cantar" En: Castillo, Elizabeth y Portocarrero, Raquel (2022) *Maestras y poetas del río Guapi. Antología Afropacífica*. Popayán, Editorial Samava.

Procuraduría General de la Nación (2009). Valoracíon de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Bogotá, Procuraduría General de la Nación.

Vanín Romero, Alfredo (2017) *Las Culturas fluviales del encantamiento. Memorias y presencias del Pacífico colombiano*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.











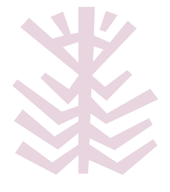


















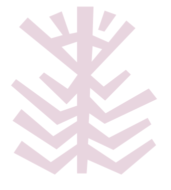

OTROS ÁNGULOS









Una seña y otra seña para conversar sobre paz

Creación colectiva de un vocabulario para que personas sordas de Colombia comprendan la paz



María Isabel González

Contexto

De acuerdo con el dato suministrado por un funcionario del Instituto Nacional para Sordos (Insor), con base en el censo 2018, se calcula que en Colombia la comunidad sorda puede estar conformada por cerca de 314 230 personas, pero pueden ser más, considerando que especialmente en las zonas rurales todavía hay personas sordas que no han sido registradas y por lo tanto no cuentan con documentos de identificación y no se encuentran inscritas en las herramientas estadísticas[1]. La falta de conocimiento en la sociedad sobre la discapacidad, la ausencia de programas públicos para los padres de familia, las deficiencias en la prestación de servicios de salud para un pronto diagnóstico y la escasa oferta educativa accesible a esta población constituyen formas de vulneración de los derechos de las personas sordas desde la niñez. La mayoría de los padres de niños sordos son personas oyentes, y esto genera que tarden un buen tiempo en informarse sobre esta condición, tomen una decisión clínica como el implante coclear si se les ofrece, adelanten el proceso de terapia de lenguaje, aprendan la lengua de señas y encuentren una oferta educativa accesible para su hija o hijo sordo. Por razones como las anteriores, las niñas y los niños sordos ingresan tardíamente al proceso educativo formal, y su desarrollo cognitivo y social se ve seriamente afectado.

Las experiencias negativas y dolorosas por las que han tenido que pasar las personas sordas frente a procesos de oralismo, la deficiencia en los procesos educativos, la discriminación que sufren al no contar con acceso a la

1 En el 2019, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Insor convocaron a las personas sordas en Riohacha, con el fin de investigar las señas utilizadas en esta región. A este encuentro asistió un joven sordo de Manaure, acompañado por su padre. En la presentación fue evidente que no contaba con un nombre y un documento de identificación, no había pisado una escuela y la comunicación con su familia se realizaba a través de unos códigos visogestuales establecidos para asuntos prácticos de la vida familiar. Situaciones como esta todavía se conocen en los viajes a los territorios.

comunicación como los demás ciudadanos y la falta de oportunidades para la educación superior y su desarrollo profesional contribuyen al surgimiento de conflictos como discriminación, falta de acceso a un trabajo digno e, incluso, violencias como la de sentir que los intérpretes les quitan oportunidades laborales por usar la lengua de señas, ya que usufructúan a partir de ese uso. A pesar de este panorama, la comunidad sorda es una de las más organizadas. A través de las asociaciones lucha por defender su lengua nativa, la lengua de señas, y por las garantías para el ejercicio de sus derechos ciudadanos como son los servicios de interpretación en la televisión nacional, en la prestación de servicios al público, en la oportuna contratación de intérpretes de lengua de señas para las aulas de clase y en el acceso a la licencia de conducción.

La Biblioteca Luis Ángel Arango (en adelante, la Biblioteca o la BLAA) hace parte de la Red de Bibliotecas del Banco de la República. Dentro de los lineamientos de inclusión de la Red están consideradas las acciones para involucrar en sus servicios y a la agenda cultural a las personas con discapacidad, a la comunidad LGTBI+ y a los pueblos indígenas, pues todos ellos han sufrido actos de discriminación. El proceso de acercamiento a la comunidad sorda y su respuesta a la agenda cultural accesible han permitido el desarrollo de una programación continua y de una biblioteca en línea, especialmente diseñada para la población sorda, y con contenidos de actualidad, experiencias de lectura, tertulias sobre la historia de Colombia y vocabulario que les permita ampliar su conocimiento[2].

En este capítulo se da a conocer la experiencia relacionada con el involucramiento de la población sorda en la conversación pública sobre el proceso de negociación entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), el contexto del conflicto armado y las implicaciones que tuvo para la población civil.

Antecedentes

A partir de un proceso de reflexión sobre el rol de la biblioteca pública, en el año 2009 en la Biblioteca se emprendieron acciones en beneficio de las personas con discapacidad visual y en el 2014 para las personas sordas.

2 Al efecto, consultar https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos

El primer paso fue la conformación de un equipo de trabajo en el que participó Diego López, persona sorda y maestro de lengua castellana, y la iniciación de una agenda cultural para las personas sordas que comenzó con el acercamiento a los libros, principalmente a la literatura ilustrada.

El proceso de paz, una oportunidad para la conversación pública

En el año 2016 nos enteramos por los medios de comunicación de las conversaciones entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC-EP, las cuales se habían mantenido en reserva con el fin de no torpedear el avance de la negociación.

Fue evidente que, en general, las y los colombianos no conocíamos los pormenores de un proceso de negociación con un grupo armado, tampoco teníamos referencia de procesos similares en otros países. A cambio, predominaba un sentimiento de odio y rechazo hacia un grupo guerrillero al que se tildaba de terrorista.

El proceso de paz con la guerrilla de las FARC-EP se convirtió en una oportunidad para llevar a la conversación pública y a los espacios culturales el tema del conflicto armado y el avance de las negociaciones. La BLAA convocó a las personas sordas para conversar sobre estos temas a partir del mes de febrero 2016. Desde el primer encuentro se hizo evidente que dentro de la población sorda había experiencias de desplazamiento como la siguiente:

> Soy del Chocó. Fui desplazada con mi familia cuando tenía 6 años. La guerrilla atacó con bombas a la 1 de la mañana. Mi papá me dijo que me quedara quieta. Vi cosas horribles. Niños muertos. Las familias las sacaron de las casas. Salimos por la parte trasera de la casa y nos metimos en el bosque. Ahí nos quedamos dos días. Fueron muriendo muchas personas. Mi papá no quería irse del Chocó. Ahora me dicen que la situación ha cambiado. No hay acto de reparación. Advertían que no podíamos decir nada. (Testimonio de una joven sorda que conocimos gracias al servicio de interpretación).

Una inconformidad predominante a lo largo de las conversaciones fue la ausencia de información accesible en lengua de señas sobre el proceso de paz, tal como lo expresó uno de los jóvenes sordos: “No tengo claro en qué consiste la negociación. No tengo acceso a la información, no entiendo lo que dice el periódico. Me gustaría saber antecedentes y consecuencias de lo que está

pasando". Fue evidente que toda la información estatal que circulaba sobre el proceso de paz estaba dejando por fuera a la población sorda y en pocos meses seríamos convocados a las urnas para refrendar el acuerdo.

En los meses siguientes buscamos dar a conocer los seis puntos centrales del proceso de negociación con las FARC y aclarar todas las preguntas que fueran surgiendo a lo largo de los encuentros.

La conversación derivada de la presentación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante, el Acuerdo) por parte de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz se centró en las víctimas. Y "¿por qué se va a negociar con terroristas?" se preguntaban algunos. Para la comprensión del impacto del conflicto armado sobre la población civil, concretamente sobre las víctimas, contamos con el testimonio de un hombre mayor, Eccehomo Acero, lector con discapacidad visual que asistía a uno de los clubes de lectura de la Biblioteca. En su infancia, vivió con su familia las consecuencias de la violencia bipartidista, su padre fue arrestado por no declararse de un partido político contrario al de la fuerza pública; su madre, con siete niños pequeños y ante los hechos de violencia que marcaron la zona del Sumapaz, metió a los niños en las fosas del cementerio del pueblo y les pidió quedarse quietos y en silencio. Para Eccehomo, esta experiencia quedó marcada en su mente y a pesar de sus ochenta años, todavía le producía un profundo dolor.

La concepción de la guerrilla como grupo terrorista se evidenció también en la población sorda, cosa que no es casual, puesto que las personas sordas no están exentas de manipulación y no tienen forma de acceder a diferentes medios de comunicación.

Encuentro tras encuentro fuimos recogiendo palabras, conceptos que ameritaban continuar la conversación y muchas preguntas. Al finalizar el 2016 teníamos un listado de palabras con las que podíamos elaborar un glosario. Durante el año 2017, el proyecto cultural La Paz se Toma la Palabra, del Banco de la República y la BLAA, en alianza con el Instituto Nacional para Sordos, se unieron para crear el glosario con los términos usados en el marco de la conversación pública sobre el proceso de paz. Así surgió *Señas para la paz*.

El proceso de elaboración de un glosario creado con y para personas sordas pasó por la definición sencilla de las palabras, la referencia con ejemplos que dieran contexto a cada concepto y la ilustración de situaciones que aportaran significado al contenido. El guion del glosario *Señas para la paz* se elaboró con la participación de Ricardo Daza, sociólogo oyente; Boris Pérez, profesor sordo de ciencias sociales; y Diego López, mediador sordo que nos acompañó en las

conversaciones previas. Las definiciones y ejemplos incluidos en el guion final fueron socializados con once personas sordas para su traducción a la lengua de señas colombiana. A algunas palabras se les asignó una seña y a otras se les creó un discurso expansivo en lengua de señas colombiana para comprender su significado, de forma que el glosario se convirtiera en una obra de referencia para la comunidad sorda, para los maestros oyentes y para los intérpretes de lengua de señas que median la comunicación entre personas sordas y personas oyentes en los diferentes espacios.



Ilustración: Juan Manuel Ramírez, diseño de Sonoviso.

Las ilustraciones que acompañan cada palabra fueron realizadas por el artista Juan Manuel Ramírez y se basaron en noticias que aparecieron en los medios de comunicación durante décadas de conflicto armado en Colombia.

Una vez el equipo llegó a un acuerdo sobre la forma de comunicar la definición de las 57 palabras que conforman el glosario, se grabó la traducción

en lengua de señas colombiana. El contenido del glosario es comunicado en su totalidad por personas sordas, y atendiendo su sugerencia, las 57 palabras se organizaron de acuerdo con su relación con el conflicto, lo que este deja, el proceso de negociación y lo que sigue después.

Como herramienta contribuye a la continuación de la conversación pública. Una vez fue publicado el glosario *Señas para la paz* llegamos a territorios como Cúcuta y Medellín para darlo a conocer entre la comunidad sorda. En esta socialización nos enfocamos principalmente en la diferencia entre los conflictos sociales y el conflicto armado, así como en los conceptos enemigo y adversario, sin dejar de lado la conversación sobre la paz. Considerando la habilidad de las personas sordas para leer y expresarse a través de la imagen, acudimos al dibujo como herramienta de reflexión.



Construir la paz. Ilustración de una persona sorda de Medellín.
Foto: María Isabel González.

También visitamos algunos colegios públicos en Bogotá. En medio de uno de estos talleres una joven sorda estudiante de bachillerato nos preguntó: ¿Qué pasó?, ¿Por qué se está hablando tanto de la paz? Para dar respuesta a esta y otras preguntas que recogimos del público ampliamos la oferta con conferencias

sobre la historia de Colombia, en las que participaron personas sordas y del público que visita la Biblioteca[3].

Actualmente, bajo el liderazgo del proyecto cultural La paz se Toma la Palabra, se ofrecen talleres a los estudiantes sordos de diferentes regiones del país, con el fin de darles a conocer el vocabulario; los conceptos, las señas y el contexto. Este es un proceso que aún no termina.

Despertar la empatía desde la literatura



Desplazamiento. Ilustración de Daniel Rabanal.

Comprender el conflicto armado no es tarea fácil, más cuando no se ha vivido en los territorios afectados por la violencia. Es evidente que una de las razones para ponerle fin es las consecuencias que tiene para la población civil y para las víctimas, ¿Cómo generar empatía con quienes han padecido la violencia en sus territorios? Encontramos en la literatura la forma de hacerlo: la lectura de novelas colombianas nos llevó a La luna en los almendros, del escritor colombiano

3 Mayor información en https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos/historia

Gerardo Meneses. Gerardo es maestro en Pitalito, Huila, y cuenta que en un viaje a Mocoa, Putumayo, se encontró con una pareja de jóvenes acompañados por sus dos hijos. En medio de la conversación, uno de los niños le contó su tragedia: tuvieron que salir de la finca por la confrontación entre la guerrilla y el Ejército colombiano. La historia de desplazamiento de esta familia se cuenta desde la mirada de un niño, de manera sutil, inocente y cercana.

La adaptación de la novela La luna en los almendros a la lengua de señas se presentó al público en abril de 2019. Se trata de la primera novela adaptada a la lengua de señas en Colombia. A la fecha se cuenta con experiencias de lectura en Bogotá, Bucaramanga, Buenaventura, Popayán y Medellín[4].

Las publicaciones de Señas para la paz y La luna en los almendros en lengua de señas se complementan con una agenda cultural que incluye las tertulias sobre la historia de Colombia. De esta forma, las barreras de acceso a la información se minimizan y las personas sordas pueden forjarse una idea del país que habitan.

Conclusiones

Señas para la paz sigue divulgándose en talleres en las asociaciones de personas sordas y en las aulas a las que asisten estudiantes sordos. En los dos últimos años se ha llegado a regiones como Bucaramanga, Rionegro (Antioquia), San José del Guaviare, Santa Marta, Ibagué y Popayán. Hay palabras que han generado mayor interés como corrupción, FARC, zonas veredales y diplomacia, venganza, acogida, salida política y mediación, las cuales han incentivado el diálogo.

Dentro de los comentarios que se han recogido se menciona cómo la organización de las palabras atadas al conflicto, lo que deja el conflicto, el proceso de negociación y lo que sigue después del Acuerdo les permite una mayor comprensión. Resaltan que la información básica que reciben en el aula no les permite entender la realidad social del país, en especial sobre la violencia y sus causas. Igualmente, destacan que conocer el material y poder dialogar sobre la guerra, el conflicto, el sufrimiento y la paz les produce un gran impacto. Por otra parte, resaltan que una vez conocen la información se sienten empoderados y pueden explicarles a amigos sordos de otro país lo que pasa en Colombia. Expresan que se sentían frustrados al no poder responder preguntas de amigos

4 Véase https://www.youtube.com/results?search_query=la+luna+en+los+almendros+playlist+-banrepcultural

del extranjero, y al preguntarles a sus familiares o maestros oyentes la información que recibieron fue confusa, pero con la participación en los talleres se apropiaron de contenidos amplios que les permiten profundizar en los conceptos. Sugieren que la información que contiene *Señas para la paz* sea conocida desde la infancia y haga parte de la memoria colectiva de la comunidad.

Vale la pena destacar que los proyectos adelantados por la Biblioteca con la población sorda de Colombia no hubiesen sido posibles sin la participación activa de sus integrantes; cada encuentro arroja un nuevo desafío, un nuevo tema de conocimiento y una forma de apropiarse de las realidades que les permite seguir avanzando.

Por ello hemos aplicado un lema que cobija a todas las personas con una discapacidad: "Nada sobre nosotros, sin nosotros". Cada actividad, desde su preparación, cuenta con una mediadora o mediador sordo y un intérprete. El trabajo en equipo le permite a la Biblioteca diseñar las propuestas considerando los puntos de vista de las personas sordas y su forma de interpretar el mundo.

En Colombia, el gran desafío es lograr que las personas sordas de regiones apartadas tengan las mismas oportunidades de reconocimiento de sus derechos que las personas de las ciudades principales, de su diversidad y de su lengua de señas en la sociedad local, de ciudadanas y ciudadanos que hacen parte del país. En el propósito de mantener el contacto con la población sorda de diferentes regiones, la BLAA ha mantenido parte de la agenda cultural de forma virtual, y busca llegar con propuestas a colegios de diferentes regiones para dar a conocer las obras y llevar las reflexiones que propician las herramientas como *Señas para la paz*.

Para una persona es vital reconocerse como parte de una sociedad, de un país que tiene antecedentes, de los hechos que marcan el presente y el futuro. Al no contar con materiales accesibles, las personas sordas están condenadas a la falta de información y a la afectación en su desarrollo profesional y personal. Si desde la biblioteca se crean programas y herramientas, una persona sorda puede, por iniciativa propia, acceder a la información. Con esta visión y atendiendo el interés por conocer la historia, la Biblioteca empezó a ofrecer tertulias en lengua de señas que abarcan desde la época de la independencia hasta el Acuerdo de Paz con las FARC. Esta oferta nos ha permitido aumentar la audiencia virtual de 900 personas al iniciar la pandemia, a 2800 en Facebook y un nivel muy satisfactorio de consulta de los videos. Sabemos que maestras y maestros a cargo de las aulas de inclusión usan nuestros contenidos para sus clases. Esperamos convertirnos en una biblioteca referente para las personas sordas principalmente de Colombia, y apoyar los procesos de autoformación y diálogo colectivo.

Referencias

Banco de la República. Subgerencia Cultural. Instituto Nacional para Sordos [Insor]. (18 de noviembre de 2017). *Señas para la paz*. Biblioteca para sordos del Banco de la República. https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos/senas-para-la-paz

Banco de la República. Subgerencia Cultural, Instituto Nacional para sordos [Insor]. (27 de abril de 2019). *La luna en los almendros*. Adaptación a la lengua de señas colombiana. Biblioteca para sordos del Banco de la República. https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos/la-luna-en-los-almendros

Banco de la República. Subgerencia Cultural. *Tertulias de historia y actualidad de Colombia*. Biblioteca para sordos del Banco de la República. Recuperado agosto 6 de 2022. https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos/historia/tertulias

Sacks, Oliver. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.

Educación popular en las universidades de hoy



Experiencias de transformación social y política en tres universidades de Colombia

Jader Agudelo
David Bernal R.
Andrea Cely
Marcela Pardo G.

Es conocido que, en el periodo de los años sesenta y ochenta del siglo XX, vivimos en América Latina un cambio epistemológico en la educación e investigación social, que llevó a que la práctica educativa saliera de las aulas para ponerse al servicio de los procesos de transformación que adelantaron los movimientos sociales. En esa apuesta confluyeron, entre otras, la pedagogía de Paulo Freire con la educación popular y la sociología vinculada al trabajo de Orlando Fals Borda con la IAP (investigación acción participativa). La primera, construye propuestas educativas pertinentes frente a las problemáticas de una población, y, la segunda, plantea investigaciones con bases sociales para fortalecer las acciones colectivas frente a determinadas problemáticas. La primera, cuestiona la educación institucional que reproduce un orden social represivo; la segunda, critica el carácter colonialista de las ciencias sociales que acogieron el proyecto desarrollista (Torres, 2012, pp. 11-12).

Desde entonces, la academia crítica ha tomado espacios en las universidades generando rupturas con la epistemología universitaria tradicional. Por ejemplo, la profesora Miriam Zúñiga (2012), basada en la experiencia de la *Unidad de Educación Popular* de la Universidad del Valle[1], señala que: "La relación de la universidad con las comunidades rurales, barriales y marginalizadas pertenecía a la actividad secundaria de la *extensión universitaria*, la cual se ocupaba de llevar conocimientos prácticos a los sectores populares" (p. 44). Fue así como nacieron en la academia colombiana apuestas formativas y perspectivas políticas distintas que guardan en común ser pertinentes al trabajo comunitario para la transformación de conflictividades. En este sentido, una de las iniciativas

1 Este es uno de los primeros ejercicios de reflexión en el país sobre educación popular y universidad, y fue realizado en 1979. Desde 1992 la Universidad cuenta con la Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular; la Licenciatura en Educación Popular desde 1997; y en 2006, junto con las universidades Distrital y Pedagógica Nacional, inició el Doctorado Interinstitucional en Educación con énfasis en Cultura y Desarrollo. Hoy en día se encuentran registrados en el país más de cuarenta programas académicos con este mismo carácter.

a destacar es el *Grupo Interuniversitario de Educación Popular (GIU)*, que fue creado en 1988 y estuvo conformado por profesores/as de cinco universidades colombianas: la Universidad de Antioquia, la Universidad del Cauca, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Surcolombiana y la Universidad del Valle. Este grupo cuenta hoy en día con quince universidades adscritas.

Sin embargo, la relación de la educación popular con el sistema universitario no es fácil. Por un lado, persiste una distancia entre los procesos de educación de los movimientos sociales y su formalización en instituciones universitarias, ante la estandarización de los aprendizajes y la certificación de saberes, y, por otro, no ha sido fácil lograr que la educación popular en la escuela y en la universidad deje de ser una mera tarea de “réplica” o mímesis de lo que pasa en los territorios. Por lo anterior, la educación popular como forma de acción en las universidades ha tenido que tomar sus propios caminos y asumir sus derroteros.

Con la intención de reflexionar alrededor de dichos debates, en el marco del círculo de la palabra Universidades y Educación Popular, espacio que hizo parte del programa del V Encuentro Nacional de Educaciones Populares, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional los días 14 y 15 de octubre de 2022, sostuvimos conversaciones que sirvieron de base para el presente escrito. En él convergieron experiencias que surgieron en los años ochenta y otras que se han activado de manera más reciente, y que se dieron lugar para volver a lo que ha significado que la educación popular entre a la academia. Así que este capítulo parte del reconocimiento de las experiencias y comprensiones de universidades que han adoptado en su quehacer la educación popular no solo para ratificar su vigencia, sino para recoger y seguir cosechando desde ese legado. A continuación presentamos algunos aprendizajes y desafíos de la educación popular en las universidades, a partir de tres experiencias ubicadas en la Universidad de Antioquia (Antioquia), la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y la Universidad Surcolombiana (Huila).

Universidad Pedagógica Nacional [2]

La historia de los vínculos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a nivel institucional y formal con la educación popular se remonta a 1973 con la creación del Centro de Educación de Adultos (CEA). El Centro funcionó en sus instalaciones y por seis años creó las condiciones de formación en primaria y secundaria para los trabajadores de la Universidad que no sabían leer o escribir. Con esta experiencia logró establecer un diálogo entre la formalidad académica y las organizaciones sociales, para consolidar las bases de una educación integral que tuvo como propósito reconocer las historias de vida de los trabajadores y que estos pudieran posicionarse como actores de su propia realidad. Posteriormente creó el Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario (Preco), que estuvo activo entre 1985 y 1992. Esta experiencia consolidó los vínculos entre la Universidad y los movimientos sociales de carácter urbano, a partir de cuatro áreas de trabajo que, posteriormente, servirían para la creación de la Maestría y la Licenciatura en Educación Comunitaria.

Las áreas tenían como propósito la formación académica y cultural, y estaban relacionadas con los cambios que se estaban presentando en ese momento en América Latina. Por un lado, estaba la investigación como base y eje de las demás áreas y, por otro, la formación de agentes de desarrollo educativo y cultural, la elaboración y evaluación de materiales educativos, y la asesoría al sector público y privado. En ese momento también se amplió el campo de acción para incluir explícitamente la educación popular y cubrir a otros grupos sociales. Por esta razón, el Preco se articuló a partir de proyectos de investigación que crearon espacios de formación con niños y jóvenes que habían sido excluidos de la escuela por sus condiciones económicas y sociales. También profundizó en la formación de educadores de adultos para cualificar sus prácticas docentes, diseñó junto a organizaciones populares urbanas propuestas de investigación y formación que les permitieran reconocer sus necesidades, apoyó la construcción de bibliotecas comunitarias como espacios de trabajo asociativo y de

2 La información que se presenta en este apartado tiene como base la investigación y sistematización de archivos y entrevistas realizadas para la edición del libro *Educación comunitaria. Los inicios de una tradición*, escrito por Amadeo Clavijo, Alcira Aguilera, Alfonso Torres, Ingrid Viasús, Mario Sequeda y Víctor Rodríguez (2021), publicado por la Universidad Pedagógica Nacional.

dinamización cultural, y, finalmente, elaboró la propuesta de la Maestría en Educación Comunitaria (Clavijo et al., 2021, p. 57).

El Preco representó la consolidación de una propuesta formativa y política que amplió su capacidad de acción y superó la educación de adultos para trabajar con otras poblaciones. También permitió que el enfoque de educación popular alcanzara una escala territorial de orden distrital y departamental, y pasara de un énfasis en alfabetización en educación básica a un nivel de formación en pregrado y posgrado (Clavijo et al., 2021, p. 56). Desde este momento los vínculos que se habían gestado entre las personas del equipo base les permitieron entrar en relación con otras universidades y crear el Grupo Interuniversitario de Educación Popular que abrió la perspectiva a nuevos proyectos de nivel nacional.

Por el año 1991, en medio del contexto de las negociaciones de paz entre el Ejército de Liberación Popular (EPL) y el Gobierno, la UPN creó el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, que duró activo hasta 1997 y tuvo como objetivo facilitar el proceso de retorno formal de los excombatientes a la vida civil. A partir de un convenio con la Presidencia de la República, en la Universidad se elaboró una propuesta de plan de estudios de educación básica (primaria y secundaria) que luego se complementó con el nivel medio para el ingreso a la universidad de los excombatientes en proceso de reinserción (Clavijo et al., 2021, p. 64). En la primera fase de este programa se reconocieron las experiencias y saberes propios de los excombatientes para orientar el proceso de formación y acompañar su regreso a la vida civil. Quienes estuvieron en ese momento reconocen que el aporte clave en términos políticos estuvo en la construcción de nuevos liderazgos para la paz, y la creación de estrategias de formación para la participación y la democracia.

Actualmente, gracias a los aprendizajes que dejaron dichas experiencias, se consolidó una propuesta formativa que le da vida a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, un programa de pregrado que inició formalmente en el año 2007 y que mantiene en la educación popular una de sus herencias más fuertes. Como producto de este proceso también se realizó un proceso de profesionalización de líderes y lideresas sociales, cuyos saberes fueron reconocidos formalmente como parte de la práctica pedagógica que consolida las bases de la educación comunitaria. La experiencia que la UPN mantiene hasta la fecha representa un vínculo estrecho entre pedagogía y acción política, evidente en el lugar protagónico que le otorga a la práctica pedagógica en espacios escolares y comunitarios. Los saberes y conocimientos que allí se generan de manera participativa orientan tanto el fortalecimiento de los

lazos organizativos de procesos veredales, barriales, locales o nacionales como la investigación que desarrollan los estudiantes. En estos espacios se fortalecen propuestas de participación política, se crean herramientas de formación adecuadas al contexto y se redefinen los lugares de lo público y la democracia. En este sentido, en la UPN se sigue escribiendo una historia en la que el reconocimiento de los actores sociales como protagonistas de su propia realidad se convierte en la garantía de movimiento y acción transformadora.

Universidad Surcolombiana

Las reflexiones y programas implementados desde la perspectiva de la educación popular en la Universidad Surcolombiana (Usco) inician en la década de los ochenta, a partir del desarrollo de programas de alfabetización de adultos en áreas urbanas y rurales[3]. Esto implicó preguntarse por el papel de la Universidad con su entorno, en un departamento y región donde los movimientos sociales reclaman una sociedad justa, democrática y en paz, cuestiones que la llevaron a vincularse al *Grupo Interuniversitario de Educación Popular (GIU).*

En los años noventa se destacan algunas iniciativas relacionadas con la formación política y la educación popular en las que participó la Usco de manera activa. Por ejemplo, la constitución del *Comité Cívico Zonal del Oriente Alto de Neiva*, que se promovió a partir de procesos de planeación participativa con las comunidades y permitió formular un plan de desarrollo comunitario (Macías et al., 2021). Así mismo, el proyecto *Escuela para la Democracia y el Desarrollo Local*, en el que "el conocimiento construido estaba orientado a empoderar a la comunidad no sólo a través de la capacitación, sino el ejercicio del poder político" (Dussán y Gutiérrez, 2014, p. 8).

Desde los grupos de investigación de la Usco, principalmente de las Facultades de Educación, Ciencias Sociales y Humanas, y Ciencias Jurídicas y Políticas, ha intentado incidir en la transformación de la Universidad. A continuación, presentamos las acciones que, desde la docencia, la investigación y la proyección social ha realizado la Usco en los últimos años, para responder de manera

3 La campaña de alfabetización *Progresemos* –bautizada así por los colonos—, fue la primera actividad planeada, ejecutada y evaluada desde la Usco como intervención o proyección social comunitaria con participación de colonos, estudiantes y profesores universitarios, utilizando los principios teóricos y metodológicos de la investigación acción participativa y la educación popular.

integral a las dinámicas de su entorno y dialogar de manera horizontal con las diversas comunidades del departamento y la región.

En cuanto a la docencia, el Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación creó dos electivas: Pedagogías Críticas y Educación Popular. Si bien estos cursos no están dentro del componente básico de los programas de la Facultad, progresivamente los y las estudiantes han mostrado su interés por participar en ellos, movidos(as) por el interés de hacer parte de las salidas de campo para reconocer los territorios y las organizaciones comunitarias y sociales que allí convergen. Así mismo, en la electiva Pedagogías Críticas, anualmente se publica la revista estudiantil *Pensamiento Emancipador*, en la que se divulgan reflexiones y análisis producto de un proyecto editorial autogestionado desde hace seis años, liderado por el profesor que acompaña el curso. Actualmente están trabajando en la creación de la *Cátedra Paulo Freire*, que pretende ser un curso institucional que reflexione acerca de las realidades de los territorios, las contribuciones que las diferentes disciplinas pueden hacer para su acompañamiento y, por otra parte, posicionar la necesidad de crear la Maestría en Educación Popular.

Desde la investigación, profesores y profesoras de las Facultades en mención han adelantado procesos con comunidades indígenas, campesinas, firmantes de paz, y maestros y maestras rurales, empleando metodologías participativas y el diálogo de saberes, con el propósito de recuperar sus memorias; fortalecer los tejidos sociales; y promover escenarios para la paz, la reconciliación y la vida digna. Por otra parte, con trabajos de grado de estudiantes de pregrado y maestría se han realizado sistematizaciones de experiencias de educación popular en instituciones educativas y procesos comunitarios. Se destacan los vínculos con la Escuela Popular Claretiana, la Escuela Normal Superior de Neiva, la Biblioteca Popular Pacho Vacca, el proceso de resistencia a la construcción de la Hidroeléctrica El Quimbo, entre otros, los cuales han aportado formas de investigar que han fortalecido los lazos de la Usco con las comunidades del departamento y aportan a la consolidación de una agenda desde la investigación acción participativa, que aún sigue siendo marginal en estos escenarios institucionales.

En proyección social han adelantado procesos de largo aliento en zonas urbanas y rurales, que tienen como propósito articular la formación, la investigación y la transformación social. Como ejemplos vale un proyecto institucional que busca el acompañamiento de los afectados por la política minero-energética en el departamento del Huila, diplomados que buscan el reconocimiento de los territorios para construir diagnósticos participativos y planes de vida en el caso de comunidades campesinas e indígenas, y proyectos educativos

comunitarios con otras instituciones educativas. También estrategias para la reconstrucción de los tejidos comunitarios en las comunas de Neiva, como la Biblioteca Popular Pacho Vacca, todos ellos en la búsqueda de la vida digna y la democracia directa.

Si bien la Universidad Surcolombiana cuenta con una historia importante en procesos de educación popular en el departamento e incluso en la región, sobre todo desde la extensión universitaria, pareciera que las administraciones de turno no tuvieran interés y voluntad para implementar la misión institucional, lo que no permite darle continuidad a los procesos que lideran algunos profesores y profesoras de manera autónoma y muchas veces fragmentada. Por ello, el reto actual es incidir al interior de la Universidad para que se articulen no solo los procesos que se adelantan, sino también promover la armonización en la docencia, la investigación y la proyección social, y así consolidar políticas institucionales que fortalezcan la educación popular y la formación política dentro y fuera de ella.

Universidad de Antioquia[4]

En la Universidad de Antioquia (UdeA) la educación popular ha dejado huellas diversas en su caminar. Se pueden rastrear sus inicios desde 1966, cuando en la Facultad de Educación se fundó el Centro de Investigación y Extensión, vinculado al Programa de Educación de Adultos, a través de un convenio con la Laubauch Internacional impulsado por la Gobernación de Antioquia para combatir el analfabetismo. En dicha búsqueda llegó a la Universidad de Antioquia la propuesta del programa, que fue liderada por el profesor Luis Óscar Londoño, la cual también aparece enmarcada contextualmente en la II Conferencia General del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam), celebrada en 1968 en la ciudad de Medellín, en un tiempo histórico marcado por la ebullición del pensamiento de liberación en Latinoamérica que evidenciaba diálogos con la propuesta sociológica de Orlando Fals Borda.

Entre los años 1984-1985 empezó a consolidarse el *Grupo Interuniversitario de Educación Popular (GIU)*, con la participación de algunos profesores de

4 La información sobre el caminar de la educación popular proviene de diálogos con los profesores que hicieron parte del grupo interuniversitario UdeA-Cleba: Luis Óscar Londoño, Alfredo Ghiso y Rodrigo Jaramillo.

la Universidad[5] que venían trabajando en la educación de adultos. Durante el gobierno de Virgilio Barco, a través de un proyecto de la Organización de Estados Americanos (OEA) se logró afirmar el trabajo del GIU con investigaciones alrededor de Centros Comunitarios de Educación de Adultos en el país. Esto, a su vez, devino en investigaciones regionales en las que la UdeA desarrolló dos proyectos de sistematización de experiencias significativas en educación de adultos entre 1987 y 1990 aproximadamente, en los municipios de Bello y el Peñol (Antioquia), con la participación de algunos de sus profesores[6].

En el año 1996 el profesor Alfredo Ghiso construyó y empezó a liderar una cátedra de Pedagogía Social en el Departamento de Trabajo Social, legado que ha continuado hasta el presente con otros profesores de ese departamento. De igual manera, en los últimos años la Facultad de Salud Pública de la UdeA ha tenido una línea de trabajo en educación popular. Y en programas de posgrado la Facultad de Educación ofrece la Maestría en Pedagogía Social, que aborda también la educación popular y otras educaciones en sus líneas de trabajo[7].

Otro avance relativamente reciente en la vía de formación de maestros y maestras se dio en la Facultad de Educación, en el marco de una reforma curricular que tuvo lugar en los años 2017-2018 y que logró visibilizar la importancia de la educación popular como un campo necesario en la formación de los futuros docentes[8] por varias razones: una, poder encarnar prácticas y conocimientos situados que hagan parte de los territorios que habitamos; otra, adquirir la capacidad para transformar las complejas realidades que afrontan hoy en contextos escolares en los que, con frecuencia, se generan sin-sentidos al contrariar la formación recibida, en particular cuando las abstracciones académicas desconocen la compleja realidad política, social y cultural de los barrios y veredas en las que están ancladas las escuelas. Algunas de las preguntas que desde este espacio nos estamos planteando son:

5 Concretamente, Luis Óscar Londoño, Rodrigo Jaramillo, Eumelia Galeano y Alfredo Ghiso, quien participaba desde el Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (CLEBA), creado en Medellín en 1965. Es importante anotar que del GIU también hicieron parte, además de las universidades, organizaciones como CLEBA, el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Dimensión Educativa.

6 César Augusto Velásquez, Eumelia Galeano, Rodrigo Jaramillo y Gloria Yepes.

7 En salud pública viene liderando el profesor Fernando Peñaranda y la maestría en Pedagogía Social esta articulada al grupo de investigación UNIPLURIVERSIDAD.

8 Esta iniciativa fue liderada por el profesor John Jader Agudelo Agudelo, con el apoyo de Alfredo Ghiso, Edison Villa y Esteban Marín.

- ¿Qué aportes brinda la educación popular para repensar nuevas configuraciones en las rutas de formación de maestros?
- ¿Cómo puede la mirada de la educación popular ayudar a repensar las prácticas pedagógicas con mayor compromiso social y político en contextos escolares?
- ¿Cómo plantear la democratización y construcción colectiva de conocimiento desde la formación de maestras y maestros?
- ¿Cómo dialogan las experiencias y saberes de los movimientos sociales y organizaciones populares con los procesos de formación de maestros al interior de la universidad?

Algunas de las rutas para responder estas y otras preguntas se articulan a la noción de experiencia como un lugar central de construcción epistémica y reconocimiento de la raíz cultural que habitan las y los maestros en formación. Esta noción se ha logrado materializar a través de apuestas educativas como bitácoras de experiencias, cartografías locales educativas de la educación popular, y recorridos territoriales desde una mirada dialógico-participativa, herramientas que pluralizan el caminar hacia educaciones populares que invitan a que la universidad amplíe sus horizontes.

A partir de las experiencias identificadas en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Surcolombiana y la Universidad de Antioquia, y teniendo en cuenta el círculo de la palabra realizado en octubre de 2022 con otras universidades que hacen parte del GIU, podemos afirmar que: 1) las maneras de hacer educación popular se producen de acuerdo con las particularidades de los contextos, el compromiso de los docentes y la apertura institucional de las universidades. En varios de estos casos, el contexto que le abre la puerta a este tipo de educación es la formación para adultos, el fortalecimiento de procesos sociales y comunitarios, y la educación para la paz y la democracia; 2) son experiencias que gozan de reconocimiento y cuentan con una trayectoria de más de cuarenta años, en las que se resaltan la investigación social, la formación docente y el relacionamientos con procesos organizativos y populares; 3) la educación popular no se ha quedado integrada a programas curriculares concretos de las facultades de Educación: su impacto ha sido definitivo gracias a su inclusión en departamentos o facultades de Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, por ejemplo, en atención a un contexto o situación específica que lo requiera.

Finalmente, entre los aprendizajes y desafíos identificados a partir del diálogo interuniversitario destacamos los siguientes:

La experiencia y la práctica como dispositivo pedagógico. Los contenidos de un curso universitario son pasajeros y transitorios. La educación popular en la universidad visualiza y reconoce en el dispositivo pedagógico la posibilidad de formar educadores y educadoras con principios éticos y políticos. Por ello, se basa en el encuentro con los otros, con la realidad, con el conocimiento y consigo mismo a través de la experiencia propia y del otro, pues estamos atravesados por conocimientos que no solo se adquieren en la universidad. El encuentro se aparta de un proceso de 'entrega de conocimientos' a uno de 'diálogo de saberes'. Para el profesor Alfredo Ghiso (2012), en el encuentro es "donde circula la palabra; donde surge la cotidianidad, el contexto, la realidad en la que vivimos y que pone en duda las verdades absolutas, problematiza y cuestiona los argumentos reguladores del pensamiento, los dogmatismos naturalizados por los medios de comunicación" (p. 27). Por lo anterior, las prácticas pedagógicas en contextos escolares y organizaciones comunitarias aportan al aprendizaje y a la investigación, y están transversales en el currículo formativo y no solo al final de la carrera académica.

Autonomía al interior de las universidades. En la universidad, las y los educadores populares requieren opciones ético-políticas, compromiso, rigor metodológico, creatividad y la convicción de que el cambio es posible, siempre desde el vínculo con los territorios. Por esto es necesaria la integración constante entre las y los docentes de las universidades y la formación de grupos de estudio. También otros asuntos como (i) mecanismos especiales de ingreso para estudiantes a quienes se les reconozca su vínculo con procesos comunitarios; (ii) el reconocimiento de saberes como parte de los créditos académicos; (iii) introducir el modelo de diseño/evaluación curricular participativo y vinculado con sistematizaciones de prácticas y experiencias; (iv) evitar el señalamiento de la educación popular como forma de producción de conocimiento no válida o vinculada con apuestas partidistas o ideológicas definidas; y (v) fortalecer los procesos de escritura, investigación y publicación de textos que superen las dinámicas de activismo social.

Aporte democrático. Los saberes y conocimientos que se producen de manera participativa orientan tanto el fortalecimiento de los lazos organizativos de procesos veredales, barriales, locales o nacionales como la investigación que desarrollan los estudiantes. En estos espacios se fortalecen propuestas de participación política, se crean herramientas de formación adecuadas al contexto y se redefinen los lugares de lo público y la democracia. Por ese carácter comprometido con las realidades y la intención de superación de brechas sociales, es posible afirmar

que en estas trayectorias la educación se vincula con una formación política no partidista, y se hace una 'revalorización democrática' no solo porque permite el acceso a la educación desde la acción participativa, sino también porque considera la ampliación de las relaciones de los seres humanos hacia la autonomía social (Vío, 1989. p. 7), ampliando los espacios de la ciudadanía, conquistando derechos específicos y aportando a políticas públicas menos excluyentes (Shenatto y Streck, 2012. p. 43). Además, son el reflejo de una sociedad que, en medio de sus dificultades, se esfuerza por dar un lugar a los distintos modos de ser, hacer, pensar y sentir de las personas y grupos excluidos.

Trabajo en y con los territorios y las comunidades. Se trata de una relación que es determinante para la existencia y el sostenimiento de procesos de educación popular al interior de las universidades. Las prácticas pedagógicas, los diálogos de saberes, la investigación social y la acción participativa solo son posibles si se mantienen lazos de reconocimiento mutuo y horizontes de transformación política en y con las comunidades de territorios urbanos y rurales. En la mayoría de los casos se trata de vínculos hechos a partir de las demandas que el contexto social y político a nivel local o nacional determina. No obstante, este asunto se configura al mismo tiempo como un desafío en las universidades, pues existen dificultades en materia de recursos para garantizar un acompañamiento permanente en medio de grandes distancias y condiciones territoriales adversas por razones del conflicto armado. Por otro lado, se hace necesaria la creación o fortalecimiento de redes institucionales que vinculen las agendas territoriales que se acompañan desde las universidades, y superar así el temor por generar activismo social sin procesos de largo plazo que impidan propiciar con ello el extractivismo académico.

Fortalecer el tejido entre investigación, formación y movimientos sociales. Finalmente, consideramos necesario fortalecer el tejido entre experiencias de investigación, formación y vínculos con movimientos sociales en todo el país, para lo cual proponemos las siguientes acciones: (i) Potenciar las revistas existentes con la publicación de artículos que expongan aprendizajes y desafíos de las experiencias de distintas universidades y programas relacionados con la educación popular y comunitaria. (ii) Organizar una expedición pedagógica entre las universidades, con especial énfasis en las prácticas pedagógicas que se acompañan a nivel nacional. (iii) Formular un macroproyecto de investigación que le permita al grupo interuniversitario fortalecer su relacionamiento con movimientos sociales, promover sus métodos de investigación-formación y sistematizar experiencias que puedan orientar el proceso pedagógico a nivel nacional. (iv) Crear un centro de documentación virtual que se convierta en

un espacio de consulta, investigación y sistematización de las experiencias de educación popular y comunitaria a nivel nacional. (v) Acompañar espacios de diálogo con instancias de poder nacional, regional y local.

Clavijo, A.; Aguilera, A.; Torres, A.; Viasús, I.; Sequeda M. y Rodríguez, V. (2021). *Educación comunitaria. Los inicios de una tradición*. Universidad Pedagógica Nacional.

Dussán, M. y Gutiérrez, I. (2014). *Empoderamiento desde la educación popular. Sistematización de experiencias orientadas por la Universidad Surcolombiana en el Departamento del Huila –Colombia–*. Editorial Universidad Surcolombiana.

Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Editorial Nuestro Tiempo.

Ghiso, A. (2012). Formar sujetos pertinentes de acción y de estudio. La educación popular en la formación de los profesionales. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (41), 21-28.

Macías, A.; Peña, Y.; Bernal, D. y Medina, N. (2021). *La expedición educativa de Neiva. Por una escuela en diálogo con los territorios*. Editorial Universidad Surcolombiana. Schenatto, C. y Streck, D. (2012). Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (41), 35-43.

Torres, A. (2012). La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (41), 11-20.

Vío Grossi, F. (1989). La educación que buscamos. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (1), 5-7. https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/la-piragua-revista-latinoamericana-y-caribena-de-educacion-y-politica-ceaal/

Zúñiga, M. (2012). El ingreso de la educación popular a la universidad. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (41), 44-54.

Telenovelas, series y formación política en Latinoamérica

Mónika Contreras Saiz

Entre el 1 de julio de 1979 y el 27 de enero de 1980, Radio Caracas Televisión transmitió la telenovela *Estefanía* con un gran éxito de audiencia. La telenovela representó los últimos meses de la dictadura venezolana de Marcos Pérez Jiménez (1951-1958) y la lucha clandestina de dos jóvenes enamorados que representaron distintos papeles en dicha confrontación. Estefanía escenificó, por primera vez, las violaciones a los derechos humanos cometidas por el organismo de inteligencia policial estatal: la Dirección de Seguridad Nacional. Fue transmitida veintidós años después de derrocado el régimen de Pérez Jiménez, así que parte de su audiencia fue testigo de los hechos que en ella se representaban. Gracias a YouTube fue posible ver varios capítulos y observar en los comentarios dejados por las y los televidentes-internautas que es una producción muy recordada por su audiencia y que, además, trató temas históricos y políticos relevantes. Aquí una muestra de estos comentarios:

> Fui testigo de esta novela en la salita de mi casa junto a mis tres hermanas mi hermanito y mis padres solo tenía 9 años y EDUCÓ en todo el país el verdadero significado de las palabras Tiranía, dictadura y DEMOCRACIA fue tan grande el auge en mi escuelita que en tercer grado hicimos un acto de fin de grado llamado Estefanía y para sorpresa de todos varios de los actores principales estuvieron ahí escuela parroquial San Rafael 1980. (Hadjar, 2018)[1].

Este ejemplo permite ilustrar e introducir el tema central del presente capítulo: la relación entre telenovelas y series que representan la historia reciente latinoamericana y cómo estas pueden afectar la formación política de sus audiencias.

Por formación política se entiende el conjunto de prácticas y procesos educativos, formales e informales, relacionados con la participación y la capacidad de crítica frente a la regulación de los asuntos comunes en las comunidades

1 Ortografía y redacción originales.

políticas a las que pertenecemos: familia, barrio, gremio, colegio, universidad, Iglesia, ciudad, municipio, Estado, etc.).[2] La formación política implica el conocimiento de los distintos sistemas políticos, el reconocimiento de las conexiones entre acontecimientos políticos e históricos, y el fortalecimiento de la tolerancia y las facultades críticas que contribuyen al desarrollo de una ciudadanía activa (Trumann, 2013). En el marco de esta investigación, el concepto operativo de formación política incluye lo que se conoce como educación cívica y ciudadana, cuyo énfasis en las culturas occidentales está marcado hacia la defensa de los principios democráticos. Se ha preferido *formación política* en lugar de educación política, por considerar que "formación" es un concepto mucho más amplio y horizontal, pues abarca no solamente los espacios institucionales, sino además todos los informales de los distintos ámbitos de la vida, entre ellos el del entretenimiento.

En el comentario de Adjar (2018) en YouTube sobre *Estefanía*, se observa cómo esta telenovela, en su momento, activó la reflexión sobre los valores democráticos y antidemocráticos, puesto que les enseñó a los venezolanos "el verdadero significado de las palabras tiranía, dictadura y democracia". Es decir, hace más de cuarenta años su emisión no solo propagó un relato audiovisual sobre la dictadura de Pérez Jiménez, sino que además promovió entre algunos de sus televidentes una reflexión sobre la vida en un régimen dictatorial y el valor de la democracia. Es en este tipo de reflexiones de los televidentes en donde podemos apreciar cómo estas ficciones televisivas, basadas en hechos históricos, se relacionan con prácticas y procesos educativos en torno a lo político.

Como *Estefanía*, en Latinoamérica se han realizado muchas más producciones de este corte, a las que he denominado *telenovelas y series de la memoria* (Contreras, 2019). Les he llamado así, porque han recreado periodos históricos que han representado un trauma para la sociedad o para parte de ella; porque algunas personas de su audiencia aún pueden recordar los hechos retratados; porque no han pasado desapercibidas y porque, en muchos casos, han generado controversia tanto por los temas tratados cómo por la forma en que han sido representados. En este capítulo se resaltan alrededor de sesenta telenovelas y series producidas entre 1971 y 2022 en México, Cuba, Colombia, Venezuela,

2 Agradezco a las profesoras Carolina Galindo (U. del Rosario, Colombia) y Lorena Antezana (U. de Chile), por todas las discusiones sostenidas sobre este tema en el marco del proyecto GUMELAB.

Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Chile y Argentina, las cuales han tenido como propósito representar periodos de la historia reciente latinoamericana y, además, han tocado temas fundamentales de la formación política.

La expresión *historia reciente* hace referencia a periodos sobre los cuales aún viven testigos contemporáneos de los sucesos acaecidos. Es decir, es una historia que está más cerca del presente, ya sea porque quienes la vivieron pueden relatar hechos y consecuencias o porque madres, padres, abuelas o abuelos algo cuentan de esa historia. Estas producciones ficcionales basadas en hechos del pasado que nos son familiares tienen el potencial de iniciar un diálogo entre las propias experiencias de vida y los relatos audiovisuales que nos ofrecen. En algunos casos pueden llegar a afectar la forma en que nos relacionamos con nuestro propio pasado[3] y nuestra cultura política.

Empleando métodos de la historia oral se entrevistaron televidentes que han visto algunas de estas telenovelas y series[4], integrantes de los equipos de producción, así como a las personas de la vida real que son representadas en las mismas. Algunas de estas entrevistas, junto a las discusiones generadas en redes sociales y la revisión de notas de prensa publicadas con ocasión de estas producciones, constituyen el conjunto de fuentes primarias que sustentan este capítulo. A continuación se presenta, brevemente, un conjunto de reflexiones preliminares en torno a la relación entre telenovelas y series que representan la historia reciente latinoamericana y cómo estas pueden afectar la formación política de sus audiencias.

Las telenovelas y series son más que entretenimiento

Contrario a lo que se pueda creer en estos tiempos de redes sociales y plataformas, la televisión sigue siendo uno de los medios de entretenimiento, por excelencia, de la mayoría de gente en Latinoamérica. Según la revista *Semana* (2021), un estudio realizado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y

3 La formación histórica tiene que ver con la forma en que se afecta nuestra conciencia histórica. Las telenovelas y series afectan la conciencia histórica (Contreras Saíz, 2019).

4 Inicialmente el estudio se ha concentrado en la recepción de las siguientes telenovelas y series: *Escobar, el patrón del mal* (2013), *Tres Caínes* (2014), *Los 80, más que una moda* (2008-2014), *Narcos* (temporadas 1-3, 2015-2017), *Dignity* (2019) y *Los archivos del cardenal* (2011-2014). Por eso la mayor parte de las referencias que apoyan este capítulo provienen de estas producciones. Más información sobre ellas se puede consultar en https://www.gumelab.net/es/forschung/fallstudien/index.html

Perú por Kantar Ibope Media, empresa líder en el mercado de investigación de medios en la región, en el 2021 la televisión llegó al 95 % de la población latinoamericana, cada televidente consumió un promedio de casi seis horas diarias de contenido, y las telenovelas y series están entre los cinco tipos de programas de televisión que más les gusta a las y los televidentes. Quienes hoy tenemos más de cuarenta años y crecimos en Latinoamérica, muy seguramente lo hicimos viendo telenovelas y guardamos cierta sensibilidad por este formato. En el año 2012, durante la primera transmisión de la serie *Pablo Escobar, el patrón del mal*, en Colombia se observó que estaba dando de qué hablar, pero además, y aquí es donde empezó a tener importancia el tema académicamente, la gente estaba muy interesada por la historia reciente del país, situación que se puede entender como un logro importante de los programas de entretenimiento en la audiencia, dado que incide en su formación histórica y política.

Si consideramos que el entretenimiento es una forma de actividad que buscamos voluntariamente, que además mantiene nuestra atención e interés y nos proporciona placer y deleite[5], imaginemos el impacto que puede llegar a tener una telenovela o una serie que nos cuenta algún hecho de la historia reciente de nuestro continente. ¿Será que puede transformar nuestros conocimientos sobre el pasado? Como muchas de estas telenovelas y series tratan procesos históricos que suponen un trauma social para la sociedad o para parte de ella, ¿cómo reaccionaríamos ante las distintas versiones ficcionalizadas y en disputa que nos presentan? Telenovelas y series a veces terminan logrando transmitir lo que con dificultad consigue el o la profesora de historia o de ciencias sociales: captar nuestra atención e, incluso, motivarnos a leer e investigar más sobre los temas tratados[6]. Efectivamente, hay estudios que señalan cómo la televisión es uno de los principales canales de adquisición de conocimiento histórico (Edgerton y Rollins, 2001; Wolfrum, 2010). Interesarnos por nuestro pasado es el primer paso para comprender mejor el presente que tenemos, y esto forma parte de las prácticas y procesos que enriquecen nuestra formación política.

En general, telenovelas y series tratan directa o indirectamente cuestiones políticas, culturales y sociales fundamentales de las sociedades que representan. En muchas de ellas vemos escenificaciones de los actores del Estado, de

5 https://hmn.wiki/es/General_entertainment, recuperado 02.06.2022.

6 Por ejemplo, en la Argentina, *Escobar, el patrón del mal* generó un *boom* en las ventas del libro en el cual se basó la serie: se vendían 300 ejemplares por día. Lo cual indica que la serie aumentó el interés de la audiencia argentina por la historia reciente colombiana (Clarín.com, 2014).

la fuerza pública, de diversas manifestaciones ideológicas, de protestas y movimientos sociales; de la defensa y violación de los derechos humanos, de la aplicación de la ley, de los abusos de autoridad, de las prácticas de corrupción y el clientelismo; de valores y antivalores frente a distintas prácticas políticas, militares, ciudadanas, criminales y terroristas, etc. Todos estos aspectos dialogan con nuestra propia cultura política y nos permiten ver el ejercicio de la política y el pensar lo político desde distintos espacios. Junto a lo anterior, consideremos que actualmente el populismo y el revisionismo histórico suponen cada vez más una amenaza para los sistemas democráticos de todo el mundo, incluidos los de América Latina. En países como Nicaragua, Chile, Brasil, Colombia y Venezuela los militares están siendo llamados para resolver los problemas internos. Esto nos trae recuerdos de las dictaduras militares del siglo XX. Además, si miramos los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, realizado en 2016 por la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), encontramos que más de dos tercios de los estudiantes latinoamericanos de secundaria (grado octavo) apoyarían una dictadura como forma de gobierno, si esta trajera orden y seguridad o beneficios económicos (Sandoval et al., 2019). Una encuesta de opinión aplicada por la Corporación Latinobarómetro mostró, en el Informe de 2018, que más de la mitad de la población adulta de los países encuestados (71 %) está insatisfecha con la democracia (p. 34). A esta falta de confianza en los sistemas democráticos se suma un aumento generalizado de intolerancia hacia distintos grupos sociales, y el consecuente despliegue de violencias de tipo xenofóbico, homofóbico y de género, entre otras. Recientemente se constató que América Latina tiene las tasas más altas de violencia contra el colectivo LGBTIQ+, pese a que el continente cuenta con las leyes más progresistas y avanzadas sobre igualdad (*El Debate*, 2021). Entonces, ¿por qué no ha sido posible construir sistemas democráticos más estables con instituciones más confiables? Una de las principales razones es, sin duda, que el tratamiento de todos estos pasados traumáticos del continente, impregnados de dictaduras, violencia política, cruentos conflictos armados y todo tipo de violación a derechos humanos sigue en proceso y en algunos casos se ha ignorado, mientras en otros no se ha tratado lo suficiente. De hecho, ha ocurrido que el tratamiento de estos pasados no ha sido lo necesariamente inclusivo, provocando, entre otras cosas, la percepción en algunas partes de la opinión pública latinoamericana de que los valores democráticos y los derechos humanos son cuestiones ideologizadas que favorecen especialmente a sectores políticos de izquierda, lo que sigue dividiendo a la sociedad

(observaciones de campo; Schönsteiner, 2012; Fischer, 2018; Niel, 2019). En este orden de ideas, las políticas de la memoria deben ser mucho más incluyentes y constituyen un reto para el presente y el futuro, así como un elemento central de lo que entendemos por formación política. En este contexto las telenovelas y series de la memoria, independientemente de los intereses comerciales de sus productores y los relatos audiovisuales que nos presentan, están construyendo desde el entretenimiento una memoria histórica de estos pasados recientes y, en muchos casos, están hasta suplantando las clases de historia y educación cívica, en la medida en que tratan temas que aún no han llegado a las aulas o que no se conversan en las familias.

La cultura política de las audiencias dialoga con las ficciones televisivas

Si pensamos que nuestra cultura política es el conjunto de actitudes cognitivas, emocionales y evaluativas hacia las cuestiones políticas, entonces nuestra formación política alimentaría nuestra cultura política. Se trata en realidad de una relación circular, en permanente diálogo, en donde los rasgos de nuestra cultura política condicionan nuestras prácticas y procesos de formación política y, a su vez, estos últimos tienen el potencial de influir, afectar o transformar nuestra cultura política. Ahora bien, ¿en qué medida los formatos televisivos de ficción son capaces de influir en las actitudes y valores de la cultura política de las audiencias? Esta es una pregunta que ha ocupado a expertos y expertas de distintas disciplinas. Las investigaciones al respecto son cada vez más prudentes al hablar de los efectos sobre la audiencia en términos generales, sin tener en cuenta las disposiciones particulares, las experiencias previas y la situación específica de cada televidente (Arenhövel, 2018). En efecto, a través de las entrevistas realizadas para este capítulo, se comprobó que las lecturas que las personas hacen de las telenovelas y series son muy distintas porque, desde luego, están mediadas por su propia experiencia de vida. Juega un rol muy importante, por ejemplo, si la o el televidente fue testigo directo de los hechos representados. Quienes vivieron los hechos tienden a ser mucho más críticos frente a los contenidos de las telenovelas y series. Pero, a su vez, así hayan vivido los hechos, marca una diferencia enorme si fueron sencillamente testigos o víctimas directamente involucradas con estos. Las víctimas, dependiendo de la participación que hayan tenido en el proceso y contexto de creación y producción de la ficción televisiva, decidirán si se convierten en parte de la audiencia y si aplaudirán o reprocharán la telenovela o la serie. Por ejemplo, mientras

en Chile la serie *Los archivos del cardenal*[7] fue aprobada por las víctimas de la dictadura de Pinochet, en Colombia las víctimas directas del paramilitarismo exigieron sacar del aire la telenovela *Tres Caínes*[8], (Ospina, 2017), contrario a lo que ocurrió con *Escobar, el patrón del mal*, en que las familias de las víctimas del capo, que aparecen con nombre propio en la trama, dieron su aprobación al equipo de producción de la serie (entrevista Juan Camilo Ferrand, 2022).

También la cultura política de cada televidente y su afinidad política e ideológica dialoga con el relato audiovisual, gatillando diversas reacciones de acuerdo a los contenidos. Por ejemplo, en otro comentario sobre la telenovela *Estefanía*, escrito en el 2019, es decir cuarenta años después de haberse presentado por primera vez, se relaciona la trama de la telenovela con la situación política actual de Venezuela. En él se afirmó que en

> la telenovela *Estefanía* pintaban y señalaban a los de la Seguridad Nacional como unos monstruos, cuando en verdad ellos se enfrentaron contra los monstruos que hoy nos gobiernan (…) tenemos que volver a sacar a la Nueva Seguridad Nacional para buscar a toda la peste Marxista-Socialista. (Castillo, 2019),

es decir, todos los atropellos que cometió en su momento la Seguridad Nacional bajo el régimen de Pérez Jiménez serían aprobados si están contra el régimen de la Venezuela actual.

Todos los espacios de discusión sobre estas telenovelas y series que tratan temas de la historia reciente y política de los países latinoamericanos tienden a reproducir la pugna ideológica heredada de la Guerra Fría entre "la derecha" y "la izquierda", convirtiéndose más en un debate ideológico que crítico. Cabe señalar que la defensa de los principios democráticos, uno de los puntos centrales de la educación cívica y ciudadana, y que forma parte de nuestro concepto operativo de formación política, es una posición política. Posición que hoy en día en el hemisferio occidental no está en discusión en las agencias gubernamentales encargadas de la educación cívica, aunque sí cada vez más amenazada por el surgimiento de partidos políticos y líderes que cuestionan los principios

7 Serie chilena que trata de la labor de la Vicaría de la Solidaridad, organismo de la Iglesia católica que tenía como misión asesorar a las familias de las víctimas en la defensa de los derechos humanos durante la dictadura militar.

8 Telenovela colombiana sobre los hermanos Carlos, Fidel y Vicente Castaño Gil, líderes paramilitares en los años ochenta y noventa en Colombia.

democráticos. En todo caso, cuando afirmamos que parte de la formación política debe ser el fortalecimiento de nuestras facultades críticas, tal aseveración implica, precisamente, cuestionarnos sobre qué tipo de democracia hemos sido capaces de construir y cómo y por qué deberíamos defender o no sus principios.

En efecto, diversas variables como edad, género, posición social, lugar de residencia, identidad étnica, nivel de educación, confesión religiosa, nacionalidad, experiencia migratoria, entre otras más que se pueden agregar, hacen que prácticamente cada experiencia de recepción de estas telenovelas y series sea única y las generalizaciones resulten problemáticas, aunque a veces se pueden identificar similitudes en algunas variables, como por ejemplo la generacional, frente a las series ficcionales sobre la dictadura militar en Chile. La investigación de Lorena Antezana y sus colegas (2020) ha mostrado que entre la generación que vivió el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, la que creció en dictadura y la que vivió en democracia hay diferencias importantes en la recepción que hicieron de estas series, y que independientemente de la clase social, el género e incluso las afinidades políticas de sus miembros, tienden a recordar y resaltar las mismas imágenes de las series y a evocar recuerdos y explicaciones similares.

Las telenovelas y series pueden ayudar a fortalecer la tolerancia

Las telenovelas y series contribuyen a que imaginemos y nos familiaricemos con posibles realidades no tan fáciles de aceptar por todas las personas. Un ejemplo al respecto ha sido la puesta en escena, desde los años noventa, de personajes abiertamente homosexuales en telenovelas y series, lo cual ha tenido como consecuencia la normalización de la homosexualidad en la televisión (AFP, 2022). En las entrevistas realizadas para este capítulo, al indagar sobre la recepción de la serie *Narcos*, uno de los personajes que más se recuerda es el de Pacho Herrera (interpretado por Alberto Ammann), precisamente porque esta hizo posible, a través de la ficción, que en el mundo del narcotráfico, el cual hasta ahora ha sido representado como enteramente machista, de pronto se quebrara esta narrativa y apareciera un narco homosexual. Es sugerente que quienes encontraron interesante este personaje, también reflexionaran sobre el lugar que este ocupa en la estructura de poder. Los y las televidentes opinaron que si el personaje de ficción Pacho Herrera no hubiera sido un capo importante, muy seguramente otra hubiera sido su suerte al manifestar públicamente su homosexualidad. Que algunos televidentes hayan

coincidido en esta reflexión permite sugerir que la ficción les facilitó leer estas estructuras de poder y que, contrariamente a lo que se dice, estas producciones ficcionales pueden estimular el fortalecimiento de las facultades críticas de sus audiencias.

Las telenovelas y series como referentes de temas políticos y de los políticos

Si bien hay mucha prudencia y precaución al afirmar que los formatos televisivos de ficción pueden influir en las actitudes y valores de la cultura política de las audiencias, lo que sí se ha confirmado es que la gente suele buscar el punto de vista del mundo real en las obras de ficción. Por ello recurre espontáneamente a las imágenes televisivas y a los personajes de la televisión de ficción en las conversaciones sobre los acontecimientos actuales (Arenhövel, 2018). Incluso ha pasado que estas series y sus personajes son citados en la política. Por ejemplo, en Argentina, cuando se estaba transmitiendo allí *Escobar, el patrón del mal* (2013-2014), el director de la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas (Sedronar) afirmó: "El pueblo lo lloró porque ocupó el rol del Estado" y pidió "actuar rápidamente" contra el narcotráfico porque no quería que en Argentina sucediera lo mismo, explicando que para algunos colombianos Pablo Escobar "fue un poco Robin Hood" (Infobae, 2014). Esta última afirmación fue motivo de discusión, ya que fue sacada de contexto, y un diputado nacional peronista le cuestionó comparar públicamente a Escobar con Robin Hood: "Además, hay que decir claramente que no queremos tener Pablos Escobar en la Argentina, es un error muy grave decir eso" (La 97 Radio Fueguina, 2014). También en Brasil, en el año 2019, el ministro de Educación, Ricardo Vélez Rodríguez, expresó ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados que Pablo Escobar dio ejemplo de cómo acabar con el narcotráfico en las escuelas, a través de la construcción de canchas de fútbol. Afirmación que desde luego no pasó desapercibida y generó profundas críticas no solo al ministro, sino en general al gobierno de Jair Bolsonaro (Loaiza, 2019). Efectivamente, las personas que administran el poder pueden formar parte de las audiencias y los relatos audiovisuales calan en sus imaginarios. Con la diferencia que, por tratarse de personajes públicos, sus afirmaciones tienen mucho más eco en la opinión pública.

Las telenovelas y series instalan temas claves de la realidad y la política latinoamericana

El mismo director de Sedronar, padre Juan Carlos Molina, en 2014 cuando le preguntaron qué opinaba de la popularidad de *Escobar, el patrón del mal* en su país, opinó que la serie "instalaba el tema" y que esto era bueno. Opinión que concuerda con varios productores de estas series y telenovelas. En el 2021, la serie volvió a retransmitirse en Argentina a través de televisión por cable, motivo por el cual entrevistaron a su protagonista, el actor Andrés Parra. En esta ocasión Parra opinó ante los medios argentinos:

> Ésta es una serie que con los años se va haciendo más interesante, porque podemos contrastarla todavía con lo que sigue sucediendo en el mundo (…) El narcotráfico es un fenómeno mundial que nos hace un daño tremendo a los latinoamericanos por las políticas que se han instaurado en el mundo frente a la lucha contra el narcotráfico y el seguir pensando que el narcotráfico es una guerra que algún día se va a ganar. Y que este tipo de series puedan servir de pronto para replantear esto a nivel geopolítico, me parece importante. (Clarín, 2021, párrs. 6 y 7).

Efectivamente, seguimos viendo en las noticias cómo la economía de la producción de estupefacientes va en aumento y cada vez se expande más en el continente latinoamericano. La gran discusión respecto de las series y telenovelas que tratan el narcotráfico es que hay quienes afirman que venden antivalores, fomentan y justifican la violencia en la sociedad y además muestran el narcotráfico como un estilo de vida al que aspirar contribuyendo a perpetuar la ilegalidad (*El Diario.es*, 2016; Sánchez, 2013). Otros dirán que los relatos que nos ofrecen no solo dan cuenta de un mundo narco, explicado solo en clave de un afán desmedido de riqueza por parte de los narcotraficantes, sino que también señalan aspectos relacionados "con el resquebrajamiento de una ética del esfuerzo y de los soportes estatales" y que, en este sentido, "el fenómeno del narcotráfico se visibiliza sobre el trasfondo de una descomposición social y del crecimiento desmedido de la desigualdad" (Mizrahi et al., 2018, p.128). En otras palabras, el problema es de la realidad, no de la ficcionalización que se hace de ella.

A manera de conclusión: visionado crítico de telenovelas y series, ¿disponen las audiencias de las herramientas necesarias?

Con frecuencia se menciona la problemática que suponen las telenovelas y series cuando una muy buena parte de su público no cuenta con la educación ni las competencias cognitivas necesarias para hacer un visionado crítico. Así se ha indicado en algunas entrevistas sobre recepción realizadas para este estudio, en la literatura especializada y en la crítica que reciben todas las telenovelas y series que representan la historia reciente latinoamericana.

En efecto, en la investigación sobre la recepción de la telenovela colombiana *Tres Caínes*, se constató —igual que en estudios distintos al presente capítulo—, que hay televidentes para los cuales el guion de Gustavo Bolívar[9] creó un mito fundacional del paramilitarismo en Colombia, al reducir el fenómeno paramilitar a una venganza familiar y justificarlo, lo cual contrasta diametralmente con la investigación especializada sobre el tema, que ha explicado sus profundas raíces históricas y los entrelazamientos que tiene el paramilitarismo con economías legales e ilegales, nacionales e internacionales, así como con actores del Estado.

De otro lado, tomando nuevamente como ejemplo esta telenovela, la interpretación del actor Julián Román, representando al líder paramilitar colombiano Carlos Castaño, generó simpatía por este personaje y tolerancia por sus actos criminales entre algunos de sus televidentes, especialmente entre hombres jóvenes (25-40 años) que viven o que vivieron en el campo. Aunque si bien el guion no entró en los detalles históricos y políticos que dieron origen al paramilitarismo en Colombia, sí hubo un esfuerzo por denunciar las atrocidades cometidas por los paramilitares, dramatizando varias masacres de personas inocentes, perpetuadas bajo las órdenes de Castaño. Pero, para el televidente de este perfil, estas víctimas quedaron neutralizadas no solo por la simpatía que despierta el personaje, sino también, y, sobre todo, por la ideología del televidente. Se trata de televidentes que, por ejemplo, no están de acuerdo en que actualmente exguerrilleros de las FARC-EP tengan participación política en el Congreso colombiano. Eso quedó claro no porque se haya preguntado directamente en las entrevistas, sino porque es un tema que frecuentemente sacan a relucir los entrevistados.

9 Hoy en día, político de izquierda y senador de la República de Colombia.

En estos casos, es dable afirmar que estas producciones están afectando negativamente el proceso de formación política del individuo, pues se obstaculiza un adecuado reconocimiento de las conexiones entre acontecimientos políticos e históricos y, además, se afecta el fortalecimiento de la tolerancia y de la defensa de los valores democráticos. Una posible solución requiere la cooperación entre la academia, la sociedad civil, los canales de televisión, las casas productoras y las entidades del Estado pertinentes. Juntos deberían dialogar sobre este tipo de situaciones e identificar qué herramientas viables y efectivas pueden generarse para aprovechar lo que el entretenimiento ya ha logrado: la atención de las y los televidentes en un tema que difícilmente en otro espacio hubiera despertado su interés. La responsabilidad de los canales y las productoras de televisión debe ser compartida con otros actores claves de la sociedad, como lo son la academia, la sociedad civil, las entidades estatales involucradas con la televisión, los medios de comunicación e incluso los artistas. Su talento puede ser requerido aquí más que nunca, para la construcción de algunas de esas herramientas que tienen que competir y ser igual o más interesantes que las mismas telenovelas y series.

Referencias

Agencia Francesa de Prensa [AFP]. (22 de marzo de 2022). *Visionarias, incluso proféticas: las series que moldean la sociedad.* HJCK. https://hjck.com/reportajes/visionarias-incluso-profeticas-las-series-que-moldean-la-sociedad

Antezana Barrios, L.; Sánchez Sepúlveda, J. P. y Silva Moreno, R. (2020). Imágenes para recordar. Memorias generacionales sobre el pasado reciente en Chile. *Revista Científica de Información y Comunicación*, (17), 247-271.

Arenhövel, M. (2018). Zwischen Ideologie und (Gesellschafs-) Kritik. Über die politische Lesbarkeit von Qualitätserien. En A. Besand (Ed.), *Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien* (pp. 7-26). Bundeszentrale für politische Bildung.

Castillo, R. (junio 19 de 2019). Comentario "Estefanía Episodio 1 José Luis Rodríguez Pierina España (COMPLETA)". YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=kXT8DnOpGEU, recuperado el 17 de diciembre de 2020.

Clarín.com. (26 de febrero de 2014). "Pablo Escobar es el ícono universal del mal", dice el autor de su biografía. https://www.clarin.com/sociedad/autor-pablo-escobar-icono-universal_0_SylN78JovQx.html, recuperado 05.08.2022.

Clarín.com. (12 de julio de 2021). *El patrón del mal, la serie inoxidable: vuelve a la Argentina, a través del cable*. Clarín. Recuperado el 4 de agosto de 2022 de https://www.clarin.com/espectaculos/tv/patron-mal-serie-inoxidable-vuelve-argentina-traves-cable_0_eNIgj2qVd.html

Contreras Saiz, M. (2019). Conciencia histórica, pensamiento crítico y telenovelas en Latinoamérica. En E. Varela Sarmiento (Ed.), *Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico* (pp. 87-106). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad de La Salle.

Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe Latinobarómetro* 2018. http://www.latinobarometro.org/latNews.jsp

Edgerton, G. and Rollins, P. (Eds.). (2001). *Television Histories. Shaping Collective Memory in the Media Age*. University Press of Kentucky.

El Debate. (24 de febrero de 2021). *¿Cómo es ser LGBTIQ+ en América Latina, la región más intolerante?* France 24. Recuperado el 1 de agosto de 2022 de https://www.france24.com/es/programas/el-debate/20210702-lgbtiq-america-latina-discriminacion-intolerancia-homofobia

ElDiario.es. (2 de noviembre de 2016). *México quiere prohibir las narconovelas*. ElDiario.es. Recuperado el 6 de agosto de 2022 de https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/mexico-quiere-prohibir-narconovelas_1_3754358.html

Fischer, H. (20 de mayo de 2018). *Para la izquierda, ¿sólo sus miembros tienen derechos humanos?* Panampost. Recuperado el 5 de septiembre de 2022 de https://panampost.com/hana-fischer/2018/05/20/para-la-izquierda-solo-sus-miembros-tienen-derechos-humanos/

Hadjar, K. (2 de mayo de 2018). Comentario "Estefanía capítulo 133 final".. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9HkmmOV46Qk, recuperado el 17 de diciembre de 2020.

Infobae. (10 de marzo de 2014). "Pablo Escobar fue un poco Robin Hood, el pueblo lo lloró porque ocupó el rol del Estado". https://www.infobae.com/2014/03/10/1549054-pablo-escobar-fue-un-poco-robin-hood-el-pueblo-lo-lloro-porque-ocupo-el-rol-del-estado/

La 97 Radio Fueguina. (10 de marzo de 2014). *Padre Juan Carlos Molina: "El pueblo lloró a Escobar porque ocupó el rol del Estado y no quiero que en Argentina suceda lo mismo*". Recuperado el 5 de agosto de 2022 de https://www.radiofueguina.com/2014/03/10/padre-juan-carlos-molina-el-pueblo-lloro-a-escobar-porque-ocupo-el-rol-del-estado-y-no-quiero-que-en-argentina-suceda-lo-mismo

Loaiza Velásquez, M, CNN Español. (3 de marzo de 2019). *Ministro de Educación de Brasil dice que Pablo Escobar dio ejemplo en cómo acabar con el narcotráfico en las escuelas*. CNN Español. Recuperado el 4 de agosto de 2022 de https://cnnespanol.cnn.com/2019/03/28/ministro-de-educacion-de-brasil-dice-que-pablo-escobar-dio-ejemplo-en-como-acabar-con-el-narcotrafico-en-las-escuelas/

Mizrahi, E.; Callegaro, A.; Di Leo Razuk, A.; Grasso, A.; Mc Namara, R.; Quadrini, M. y Val, M. A. (2018). *Pensar el fenómeno narco. El narcotráfico en los discursos audiovisuales (2010-2015)*. CLACSO.

Niel, L. (14 de agosto de 2019). *¿La izquierda y los Derechos Humanos?* El Litoral. Recuperado el 5 de septiembre de 2019 de https://www.ellitoral.com/opinion/izquierda-derechos-humanos_0_EKp6gZdQhd.html

Ospina Raigosa, L. E. (2017). Respuesta social del movimiento de víctimas contra el canal RCN. Análisis del vídeo plantón No más Tres Caínes. En N. G. Pardo Abril (Ed.), *Semiótica: comunicación, cultura y cognición* (pp. 271-290). Universidad Nacional de Colombia.

Revista Semana. (23 de noviembre de 2021). *Colombia es el país que menos televisión consume en América Latina, según un estudio de Kantar*. Recuperado el 2 de junio de 2022 de https://www.semana.com/economia/empresas/articulo/colombia-es-el-pais-que-menos-television-consume-en-america-latina-segun-un-estudio-de-kantar/202131

Sandoval-Hernández, A.; Miranda, D.; Treviño, E. y Schmelkes, S. (2019). Is democracy overrated? Latin American students' support for dictatorships. En *IEA Compass: Briefs in Education* (Vol. 7). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Sánchez Sierra, J. C. (2013). Telenovelas, narcotráfico y conciencia política en Latinoamérica. Perspectivas sobre un problema de estudio. *Revista Guillermo de Ockham, 11*(2), 15-33.

Schönsteiner, J. (16 de agosto de 2012). *¿Derechos humanos "de izquierda" y "de derecha"?* CIPER 15 años. Recuperado el 5 de septiembre de 2022 de https://www.ciperchile.cl/2012/08/16/derechos-humanos-de-izquierda-y-de-derecha/

Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen.* Transcript Verlag.

Wolfrum, E. (2010). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen. En J. Scheunemann, *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland* (pp. 13-23). Evangelische Verlagsanstalt.

Epílogo

Once elementos de reflexión sobre cómo afrontar la guerra en Ucrania por quienes trabajan por un futuro orientado a la paz



Equipo de Educación para la Paz de la Fundación Berghof

Estamos profundamente afectados por el ataque a Ucrania. Esta guerra plantea grandes retos para nuestro trabajo, así como para los actores de la sociedad civil. Aquí proporcionamos once elementos de reflexión que nos pueden ayudar a todos.

1. Mostrar solidaridad y fortalecer la sociedad civil

Con respecto a la guerra en Ucrania, es especialmente importante que la educación para la paz muestre su solidaridad con todos los afectados por la violencia y la guerra, así como mantener y profundizar los contactos directos con la población de las zonas de guerra. Sin embargo, para no poner a los actores de la sociedad civil local en un peligro adicional, es necesario actuar con la máxima sensibilidad y visión de futuro. Esto también se aplica a los contactos con personas y grupos que hacen campaña contra las actividades bélicas de su propio país. Sus valientes acciones suponen a menudo un gran peligro para ellos y su entorno. Por lo tanto, la sociedad civil de un país no debería ser considerada conjuntamente responsable de las acciones de su gobierno. Por el momento, estamos viendo que los contactos se rompen prematuramente. Esto no debe ocurrir.

2. Acompañar a los refugiados y ofrecerles apoyo

En el caso de las personas que huyen de la guerra y la violencia, es especialmente importante tratarlas de forma sensible al conflicto y al trauma. Para ello, también debemos reflexionar sobre nuestras propias acciones. En el contacto directo y a través de la escucha activa, se pueden entender las necesidades de los refugiados de una manera más sensible al contexto. Solo a través de encuentros y diálogos respetuosos y apreciativos puede desarrollarse la confianza. Las

necesidades, las expectativas y los intereses de las personas, que subyacen a sus acciones, así como su propio papel, deben ser siempre puestos en primer plano y cuestionados críticamente. Únicamente así se puede ofrecer acompañamiento y apoyo orientados a las necesidades. Como siempre, todas las personas que buscan protección contra la violencia, la guerra y la persecución deben recibir el mismo apoyo.

Quienes quieran contribuir deben unirse a los grupos o instituciones existentes en el ámbito del trabajo con los refugiados o la ayuda humanitaria. Su experiencia, profesionalidad y estructuras organizativas consolidadas permiten agilizar los procesos y evitar la duplicación de estructuras.

3. Facilitar las conversaciones, escuchar activamente, cambiar las perspectivas

Ya sea en la familia, en el barrio o en la escuela; en tiempos de guerra, de cobertura mediática opresiva y de preocupación directa, las conversaciones en espacios protegidos son más importantes que nunca. Los miedos se pueden reconocer, sentir y expresar. Sigue siendo esencial escuchar activamente al otro para establecer la confianza y para conocer otros mundos de experiencia. Esto aumenta las posibilidades de un intercambio personal constructivo sobre actitudes y valores sociales. Hay que evitar las palabras que ofenden o hieren a los demás. En la conversación, la crítica ha de orientarse a las opiniones y las actitudes, no a las personas que las expresan.

4. Cuestionar la información y diferenciar los puntos de vista

La cobertura de los medios de comunicación de las zonas de guerra y crisis suele ofrecer solo una visión selectiva, instantánea, o refleja percepciones subjetivas. La propaganda y la desinformación se suman a esta mezcla. Por lo tanto, es importante ser crítico con los reportajes o las imágenes unilaterales, emotivas o escabrosas y cuestionar su intención, objetivos y antecedentes. Es recomendable comparar varias fuentes de información, y reconocer y abordar las atribuciones de grupo y las yuxtaposiciones dicotómicas en los esquemas del bien y el mal, y no difundirlas más.

5. Analizar la guerra y pedir información de fondo

Ante la brutal realidad de la guerra, no es fácil analizar el conflicto de forma ponderada. Pero es importante examinar las contribuciones de todas las partes a la escalada del conflicto, como las causas políticas, económicas o relacionadas con la identidad. La guerra de Ucrania muestra cómo los acontecimientos del pasado y las narrativas correspondientes pueden ser instrumentalizados para la propaganda de guerra. La paz sostenible después de una guerra solo puede lograrse si no hay tabúes a la hora de abordar la génesis del conflicto.

6. Reflexionar sobre las reacciones políticas, ampliar la diplomacia y las alternativas no violentas

La guerra es un crimen contra la humanidad. Las respuestas de los gobiernos elegidos democráticamente a los actos de guerra de los Estados autoritarios o dictatoriales deben mostrar perspectivas orientadas a la paz, incluso en situaciones de emergencia. La diplomacia y otros enfoques para la gestión de conflictos civiles deben mantenerse y ampliarse lo antes posible. Las operaciones militares no deben convertirse en la norma. Especialmente frente a la violencia bélica, es importante promover el pensamiento pacifista y hacer más visibles las alternativas no violentas.

7. Organizar diálogos y buscar puntos de encuentro

Al igual que las conversaciones y las negociaciones son indispensables como medio de diplomacia a nivel gubernamental, los diálogos dentro y entre los actores de la sociedad civil tienen una importancia destacada para que surja la aceptación mutua y para encontrar salidas a la violencia. Las normas de convivencia no violenta solo pueden desarrollarse conjuntamente y no en contra de los demás. Debemos centrarnos en lo que conecta a las personas y lo que puede crear cohesión social en el futuro.

8. Hacer visible la orientación de valores y reconocer los dilemas

Para la educación para la paz, los valores de la no violencia y la paz son fundamentales para sentir, pensar y actuar. La confrontación con la violencia y la guerra obliga repetidamente a la autorreflexión y conduce a graves dilemas. Debemos revelar e intercambiar las dudas y los conflictos de conciencia individuales para aumentar nuestra autenticidad y credibilidad, y abrir nuevas perspectivas. Establecer y hacer conscientes las conexiones contradictorias entre las actitudes personales y la evaluación de las decisiones políticas forma parte de la pretensión de la educación para la paz. Esto incluye sopesar los procesos, por ejemplo, entre el valor de la no violencia y el derecho a la autodefensa, personal y políticamente.

9. Preparación para la paz y desarrollo de enfoques no violentos para la acción

Cuando las personas se ven afectadas por la guerra y la violencia, es difícil pensar en formas de lograr la paz. Pero también puede dar valor y liberar fuerzas. ¿Cómo debe convivir la gente después de que la guerra haya terminado formalmente? Se trata tanto de la acogida de los refugiados que llegan a Alemania como de la continuación de la vida en la antigua zona de guerra. Se trata de las relaciones con la sociedad civil del país del que emana la agresión. Y también se trata de la reforma orientada a la paz, de las estructuras del orden internacional o del diseño de una nueva arquitectura regional de seguridad y paz entre los Estados. Los enfoques de la gestión de los conflictos civiles a nivel de la sociedad (civil), nacional e internacional, deben ser reconsiderados y realineados. El objetivo es establecer la confianza, garantizar la seguridad común y seguir desarrollando los procesos de paz.

10. Reconocer las incertidumbres, soportar las contradicciones y protegerse

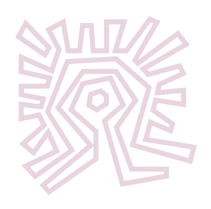
La educación para la paz se basa en procesos de aprendizaje conjuntos y abiertos, especialmente en la búsqueda de un punto de vista personal y una actitud propia en situaciones extremadamente complejas y volátiles. La autenticidad genera confianza, sobre todo con grupos objetivo como los estudiantes y los jóvenes. Nadie debe presionarse para tener una respuesta o incluso la respuesta

correcta a todas las preguntas que se plantean, que no existen, especialmente en las situaciones de dilema.

La confrontación directa o mediada con la violencia nos afecta física, psicológica y emocionalmente, y requiere el establecimiento de límites claros, así como el autocuidado y la autoprotección activos. Es más sostenible aliviar intencionadamente la tensión y el estrés, buscar distracciones o tomarse un tiempo libre del compromiso, que aguantar agotados cuando estamos comprometidos o cuando las noticias nos inundan y ya no podemos procesarlas.

11. Pensar conjuntamente en la construcción de la paz y la protección del clima

Actualmente hay muchas propuestas sobre cómo los habitantes de este país pueden ahorrar energía para reducir los ingresos del petróleo y el gas que van directamente a las arcas de la guerra. Estas y otras medidas similares no son ciertamente suficientes para poner fin a la guerra en Ucrania o para evitar una nueva escalada del conflicto, pero al mismo tiempo tienen efectos positivos no solo a nivel individual en los presupuestos personales de los hogares, sino también a nivel colectivo respecto a la protección común del clima. Estamos convencidos de que debemos pensar juntos en la paz y la protección del clima según el lema ¡Paz para la paz y el clima!

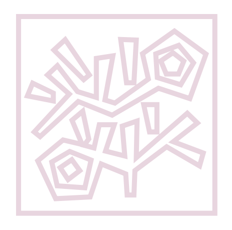


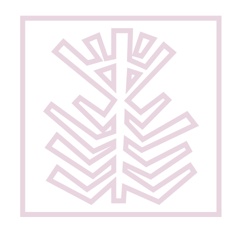


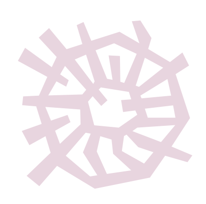
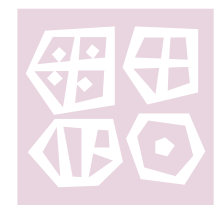


SOBRE LOS AUTORES





Bernd Overwien

Doctor y profesor de didáctica de la educación cívica en la Universidad de Kassel, Alemania, desde el año 2008. Sus temas actuales de trabajo son la educación para el desarrollo sostenible y el aprendizaje global y la relación entre el aprendizaje escolar y extracurricular (informal).

bernd.overwien@hu-berlin.de

Doris Santos

BEd., MA y PhD en Educación. Profesora asociada del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Actualmente, es co-coordinadora de la Red Paz UNAL. Ha investigado, entre otras áreas, en desarrollo curricular en educación superior, formación de maestros y educación para la paz.

dasantosc@unal.edu.co

Stefan Peters

Politólogo, doctorado en Ciencias Políticas (Universidad de Kassel, 2012) y habilitación (Universidad de Kassel, 2018) en Ciencias Políticas, profesor titular en Estudios de Paz en la Justus-Liebig-Universität Giessen y Director Académico del Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ). Última publicación: Ambos, Kai y Peters, Stefan. Áreas de interés: estudios de paz y conflicto, estudios al desarrollo, desigualdades sociales, educación.

stefan.peters@instituto-capaz.org

Gwen Burnyeat

Investigadora en antropología de Merton College, Universidad de Oxford, doctora en antropología de University College London, autora de dos libros sobre Colombia y miembro de Rodeemos el Diálogo. Investiga conflicto, paz, política y polarización.

gwen.burnyeat@merton.ox.ac.uk

Javier Guerrero Barón

Sociólogo, doctor en Historia, profesor titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja. Presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores, Capítulo Boyacá. Expresidente de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia del Ministerio de Educación Nacional, 2019-2020.

javier.guerrero@uptc.edu.co

Elida Giraldo-Gil

Maestra, PhD en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Sus áreas de trabajo son educación, género, currículo, políticas educativas, construcción de paz, metodologías alternativas de investigación e investigación con comunidades.

elida.giraldo@udea.edu.co

María Isabel Echevarría López

Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Candidata a doctora en Educación de la Universidad de Antioquia.

misabel.echavarria@udea.edu.co

Solman Yamile Díaz Ossa

Pedagoga y magíster en TIC aplicadas a la educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora Línea de Educación para la Ciudadanía y la Paz en el Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP). Temas de interés: educación rural, educación para la paz, modelos educativos flexibles, currículo.

solmandiaz@cinep.org.co

Milena Montoya Serrano

Economista y magíster en economía de la Universidad Nacional de Colombia, máster en intervención social en las sociedades del conocimiento de la Universidad Internacional de la Rioja. Coordinadora de Evaluación e Investigación en la Coordinación Nacional del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz).

mmontoya@educapaz.co

Edit Rosío González Sandoval
Historiadora y magíster en desarrollo educativo y social; investigadora de Cinep/PPP. Con experiencia en el acompañamiento a procesos educativos en territorios rurales de alta conflictividad, estrategias de educación en emergencias y prevención de violencias, investigación en conflicto e identidades juveniles rurales, seguimiento y evaluación de proyectos sociales.
rgonzalez@cinep.org.co

Laura Camila Nossa
Internacionalista y magistra en estudios de paz y resolución de conflictos. Investigadora social con experiencia de trabajo en el sector educativo, con víctimas y en proyectos de construcción de paz. Actualmente, profesional en investigación del Programa Nacional de Educación para la Paz.
investigacion@educapaz.co

Gabriela Pinzón Plaza
Historiadora, con maestría en investigación social interdisciplinaria; asesora y coordinadora de proyectos culturales y educativos, procesos de formación de lectores y escritores, investigación, modelos educativos flexibles y sistematización de experiencias en entidades como Corpoeducación, Cerlalc, Educapaz, Universidad de La Salle, RNBP y BibloRed.
g.pinzon@corpoeducacion.edu.co

Mariela del Carmen Guerra Pérez
Docente del área de sociales de la Secretaria de Educación de Bogotá; docente catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación y doctoranda en Educación.
mariela.guerra@hotmail.com

José Hidalgo Restrepo Bermeo
Directivo docente rector de colegio público, magíster en Educación y Desarrollo Comunitario, coordinador nacional del proyecto Escuela Territorio de Paz de Fecode, integrante del Centro de Estudio e Investigación Docente (CEID) y del comité editorial de la Revista Educación y Cultura (Fecode). Áreas de interés

relacionadas con educación: políticas públicas educativas, pedagogías alternativas, educación para la paz, currículo, democracia escolar, experiencias pedagógicas alternativas.
josehires@gmail.com

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora titular del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, espacio desde del cual acompaña hace 20 años procesos etnoeducativos afrocolombianos y de educación antirracista. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Psicología Social-Comunitaria de la Universidad Javeriana.
elcastil@unicauca.edu.co

María Isabel González

Bibliotecóloga y archivista de la Universidad de la Salle con estudios en literatura infantil de la Universidad Javeriana. Promotora y gestora cultural. Profesional líder del programa de inclusión de la Red de Bibliotecas del Banco de la República. Coordinadora editorial de Señas para la Paz, La luna en los almendros y Hamamelis y el secreto adaptadas a la lengua de señas colombiana.
mgonzalo@banrep.gov.co

Marcela Pardo García

Estudió ciencia política y administración pública; realizó una maestría en Estudios Culturales y estudia filosofía. Actualmente es Colaboradora Científica en Educación Política del Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz). Investiga sobre educación política, educación para la paz en Colombia, movimientos sociales; y sobre experiencias de memoria y construcción de paz territorial desde enfoques interseccionales.
marcela.pardo@instituto-capaz.org

Andrea Cely

Politóloga con maestría en estudios culturales y doctora en estudios sociales en América Latina. Actualmente es docente de la Licenciatura en Educación

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus intereses de investigación están en la acción política en la vida diaria.
andrea.cely.forero@gmail.com

David Bernal Romero
Sociólogo con maestría en Comunicación-Educación y candidato a doctor en Educación. Profesor asociado de la Universidad Surcolombiana, adscrito al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación e integrante del Grupo de Investigación In-Sur-Gentes. Investiga sobre movimientos sociales y estudiantiles, comunicación y educación popular.
david.bernal@usco.edu.co

Jader Agudelo Agudelo
Licenciado en educación con Maestría en Educación Multicultural, doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, profesor titular del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, participa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, coordinador del colegio pedagógico de Educación Popular y de la Línea Pedagogía y Diversidad Cultural-Madre Tierra de la Maestría en Educación, integrante del grupo de investigación Unipluriversidad. Sus intereses de investigación están en Otras educaciones, Interculturalidad y lenguajes, y Estudios culturales latinoamericanos.
jader.agudelo@udea.edu.co

Mónica Contreras Saiz
Historiadora, doctora en historia latinoamericana de la Universidad Libre de Berlín. Actualmente es investigadora del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la misma universidad. Investiga la construcción y transmisión de la historia y la memoria a través de telenovelas, series y cómics; así como el empleo de métodos digitales en la investigación de ciencias humanas.
m.contreras.saiz@fu-berlin.de

Fundación Berghof
La Fundación Berghof es una organización independiente, no gubernamental y sin ánimo de lucro que apoya a las personas en conflicto en sus esfuerzos por

lograr una paz sostenible mediante la transformación de conflictos y la consolidación de la paz. Creada en plena Guerra Fría, la Fundación Berghof cuenta con un historial de éxitos en la creación de espacios para la transformación de conflictos y la paz.
https://berghof-foundation.org/

Educación política se terminó
de editar en el mes de febrero de dos
mil veintitrés en la ciudad de Bogotá,
D. C., Colombia. Para la composición de
los textos se utilizaron las tipografías Minion
Pro y Work Sans; los íconos pertenecen a la
tipografía DF Ancestor ITC TT. La impresión
se realizó sobre papel book cream de
ochenta gramos en los talleres de
Multi-impresos S.A.S.



En medio de las tensiones actuales sobre los procesos a los que debe enfrentarse la sociedad colombiana, vale la pena preguntarse de qué forma la educación contribuye en las capacidades ciudadanas para influir en su propia realidad y crear una sociedad más pacífica, democrática, justa y libre. Es así que este libro busca, a lo largo de catorce capítulos, aportar a este debate desde diversas perspectivas: iniciando con el diálogo Colombia-Alemania sobre la tradición de la educación cívica, para continuar con los retos de la educación y su relación con los Acuerdos de Paz de La Habana e incluso la Paz Total propuesta por el actual Gobierno, seguido de la resistencia histórica de la educación en Colombia y, finalmente, otras visiones acerca de la formación política en distintos contextos. *Educación política*, por lo tanto, espera ser un aporte a este campo del conocimiento y de acción, en busca de consolidar la democracia, la cualificación de ciudadanías y la exigibilidad de derechos en Colombia.







Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office